Florentina TONIȚA

PSIHOPEDAGOGIE

Note de curs

Editura Universității din Pitești
2021

Florentina TONIȚA

PSIHOPEDAGOGIE

Note de curs

Editura Universității din Pitești
2021

Editura Universitãtii din Pitesti

Str. Târgu din Vale, nr.1,
110040, Piteşti, jud. Argeş

tel/fax: 40348 45.31.23

Copyright © 2021 – Editura Universităţii din Piteşti

Toate drepturile asupra acestei ediţii sunt rezervate
Editurii Universităţii din Piteşti.
Nicio parte din acest volum nu poate fi reprodusă
sub orice formă, fără permisiunea scrisă a autorului.

Editor: lector univ. dr. Sorin FIANU

Referenţi ştiinţifici:
- Prof. univ. dr. Irina HOLDEVICI
- Conf. univ. dr. Barbara CRĂCIUN

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
TONIŢA, FLORENTINA

Psihopedagogie: note de curs / Florentina Toniţa. - Piteşti: Editura Universităţii din Piteşti, 2021
Conţine bibliografie
Index
ISBN 978-606-560-728-6

159.9

PSIHOPEDAGOGIE
NOTE DE CURS

Cuprins

1. Psihopedagogia – știință de graniță între psihologie și teoría educației și instruirii 5
2. Metodele psihopedagogiei 10
3. Fenomenele psihice. Conţinutul, caracteristicile şi organizarea sistemului psihic uman 20
4. Conceptul de dezvoltare psihică. Factorii și legile dezvoltării psihice 25
5. Caracteristici ale evoluţiei psihicului uman; evoluţia psihică în ontogeneză 29
6. Caracterizarea psihologică a vârstelor de creştere, dezvoltare şi maturizare 32
7. Personalitatea ca fenomen psihic: concept, caracteristici, structură 41
8. Cunoaşterea personalităţii elevului 54
9. Principiile procesului de învățământ 62
10. Teorii și mecanisme ale învățării 65
11. Tipologia învățării. Învățarea motrică 73
12. Aspecte psihologice ale proiectării, organizării şi desfăşurării procesului de învăţământ 92
13. Activitatea didactică; comportamente și stiluri. Aspecte psihologice ale activității profesorului 100
14. Evaluarea în cadrul procesului instructiv-educativ 111

Referințe bibliografice 114

PSIHOPEDAGOGIA – ȘTIINȚĂ DE GRANIȚĂ ÎNTRE PSIHOLOGIE ȘI TEORIA EDUCAȚIEI ȘI INSTRUIRII

Psihopedagogia reprezintă o aplicaţie a psihologiei şi a metodelor acesteia în cadrul studierii proceselor de predare şi învăţare. În principal, psihopedagogia se focalizează asupra interacţiunilor dintre particularităţile dezvoltării umane, cogniţie, metodele de instruire, măsurare şi evaluare.

Studiile asupra unui proces educativ eficient şi de succes au demonstrat faptul că există o serie de comportamente ale profesorului care sunt asociate cu performanţa educaţională: claritatea lecţiilor, varietatea instrucţională şi metodologică, implicarea într-un management eficient al clasei de elevi, ghidarea şi orientarea elevilor, comunicare şi feed-back educaţional adecvat şi, evident, un nivel ridicat de performanţă al elevilor.

Întrebarea fundamentală la care ar trebui să răspundă psihopedagogia este, sau ar trebui să fie: „Cum învaţă elevii?" Prin oferirea răspunsului la această întrebare se pot deriva şi soluţii practice pentru a facilita actul educaţional.

În literatura psihologică, domeniul de studiu acoperit de psihopedagogie poate fi întâlnit sub diferite denumiri: psihologie şcolară, psihologia educaţiei / educaţională, psihologie pedagogică. Indiferent de denumire, toate aceste discipline acoperă acelaşi câmp de studiu.

Psihopedagogia a avut o dezvoltare istorică bogată şi spectaculoasă. Începuturile acesteia ca disciplină sunt legate de fundamentarea psihologiei ca ştiinţă de sine stătătoare. Încă de la sfârşitul sec. al XIX-lea, psihologii au fost interesaţi să studieze procesele şcolare şi actorii implicaţi în actul educaţional, să ofere soluţii şi metode pentru a optimiza actul de predare/învăţare. De aceea, această disciplină s-a dezvoltat în timp ca o aplicare a psihologiei generale asupra câmpului educaţional.

În anul 1903 Edward L. Thorndike a publicat prima ediţie a lucrării *Psihologia educaţională* în care amintea despre specialistul pregătit în domeniul psihologiei educaţionale ca fiind cel care reuşeşte să medieze între ştiinţa psihologiei şi arta educaţiei.

O definiţie a domeniului poate fi cea oferită de către A. Cosmovici (1998): "*Psihologia şcolară (educaţională) studiază din punct de vedere psihologic, procesul instructiv-educativ desfăşurat în şcoală cu scopul de a spori eficienţa acestuia*". Din această perspectivă poate fi evidenţiat şi faptul că *Psihopedagogia* este o disciplină largă, aflată la interacţiunea dintre *ştiinţele cognitive*, *dezvoltarea persoanei*, *metodele de instrucţie şi educaţie*, *domeniul evaluării şi măsurării*.

Psihopedagogia s-a dezvoltat în timp, ca domeniu de sine stătător care are drept menire să-i pregătească pe viitorii profesori pentru sarcinile specifice. Psihopedagogia este un domeniu de contact, un domeniu de graniţă,

care preia şi valorifică în mod creator rezultate din domenii diverse: psihologie generală, psihologia copilului, psihologie organizaţională, psihologie socială, psihologie cognitivă, sociologia educaţiei, managementul clasei de elevi, consiliere educaţională etc.

Faţă de toate aceste discipline înrudite, psihopedagogia se apropie cel mai mult de pedagogie (văzută ca ştiinţă a educaţiei). Raporturile dintre cele două discipline sunt deosebit de complexe şi dinamice. Din punctul de vedere al sferei de cuprindere, pedagogia este mai largă, aceasta studiind întregul domeniu al educaţiei şi vizând obiectivele educaţiei intelectuale şi fizice. Pe de altă parte, psihopedagogia studiază procesul instructiv şi educativ strict din perspectivă psihologică.

De asemenea, trebuie subliniat faptul că psihopedagogia constituie principala sursă de informaţii pentru pedagogie. Oricare metodă sau procedeu pedagogic, oricare mijloc de învăţământ trebuie, în primul rând, să fie evaluat şi validat din perspectivă psihologică. Numai astfel există certitudinea eficienţei actului educaţional. La rândul său, pedagogia şi practica educaţională pot fi preţioase surse de informaţii pentru domeniul psihopedagogiei. Multitudinea de date şi fapte educaţionale, culese şi interpretate în mod adecvat pot constitui suporturi pentru dezvoltarea teoriei psihologice. În plus, evoluţiile pedagogiei constituie la rândul lor sugestii şi direcţii de cercetare ulterioare pentru psihopedagogia experimentală.

Importanța psihopedagogiei ca domeniu este surprinsă de două aspecte.

1. Psihopedagogia are o *importanţă teoretică*; dintr-o perspectivă istorică se poate aminti despre o influenţă a psihopedagogiei asupra pedagogiei, influenţă manifestată prin preluarea de către pedagogi a *metodei experimentale*, iniţiate în cadrul cercetărilor desfăşurate în şcoli de către psihologi. Într-un plan mai larg, psihopedagogia este aceea care influenţează într-o măsură importantă cercetările, dar şi interpretările pedagogice asupra actului educaţional.

2. Trebuie amintită *importanţa practică* a psihopedagogiei care se manifestă continuu în cadrul procesului instructiv-educativ. În această postură, psihopedagogia va încerca să ofere soluţii practice la multitudinea de probleme care apar în cadrul actului educaţional. Şi, nu trebuie uitat un lucru: procesul instructiv educativ este realizat continuu, atât în cadre formale, cât şi informale, atât de profesori, cât şi de părinţi sau comunitate.

Pot apărea o serie de dificultăţi şi de obstacole în educarea tinerilor, obstacole cărora psihopedagogia încearcă să le ofere rezolvări. În acelaşi timp, aceste obstacole oferă preţioase indicii asupra nivelului şi tipului de cunoştinţe de ordin psihologic pe care ar trebui să le deţină un viitor profesor, indiferent de specialitatea acestuia.

- O primă categorie de dificultăţi se referă la *evaluarea efectelor reale ale situaţiilor de învăţare şi cunoaşterea cauzelor unor comportamente*. Nu trebuie uitat faptul că relaţia dintre metoda pedagogică şi scopul comportamental nu poate fi evaluată în ansamblu. Chiar dacă uneori efectele imediate se apropie de intenţiile educatorului, nu poate fi cunoscut cu certitudine efectul pe termen lung sau efectul asupra comportamentului din exteriorul şcolii.

În acest context se uită prea des faptul că marea majoritate a elevilor petrec în şcoală, în medie, 6 ore zilnic. Care este „faţa" elevului în afara şcolii? A reuşit metoda pedagogică să asigure o schimbare constantă, trainică, de durată şi în sensul sugerat de educator? Şi, mai departe, chiar dacă sunt validate în timp şi în spaţiu, diversele metode pedagogice pot răspunde diversităţii „infinite" de tipuri de personalitate ale elevilor? Putem fi oare siguri că una sau alta dintre metode nu îngrădeşte o dezvoltare liberă a personalităţii unuia sau altuia dintre copii? Sunt întrebări cărora psihopedagogia caută să le ofere răspunsuri.

-O a doua categorie importantă de dificultăţi, care a fost deja sugerată, se referă la *cunoaşterea particularităţilor diferitelor categorii de vârstă ale elevilor*. Psihopedagogia poate oferi informaţii extrem de importante şi de detaliate referitoare la nevoile, trebuinţele, interesele, aspiraţiile, valorile celor tineri. Sistemul educaţional trebuie astfel modelat încât să se poată plia pe aceste particularităţi de vârstă specifice unor categorii diverse. În plus, cunoaşterea acestor particularităţi psihice ale categoriilor de vârstă îi poate permite profesorului să îşi modifice cu uşurinţă „registrul" relaţional în cadrul activităţii din şcoală. Să ne imaginăm situaţia profesorului care, în aceeaşi zi, după o oră desfăşurată la clasa a VII-a, continuă la clasa a XII-a. Modalităţile de comunicare, metodele didactice utilizate, abordarea elevilor din cele două clase va fi radical diferită, evident în funcţie de particularităţile fiecărei vârste şcolare. Cunoaşterea particularităţilor categoriilor de vârstă şcolară se poate dovedi, de multe ori, insuficientă pentru a acoperi paleta extrem de largă a individualităţii elevilor. Altfel spus, pe lângă o cunoaştere a particularităţilor categoriilor de vârstă şcolară, *cunoaşterea particularităţilor individuale* ale elevilor constituie un alt element important al succesului educaţional. Chiar în interiorul aceleiaşi categorii de vârstă (consideraţi relativ asemănători din punctul de vedere al trăsăturilor psihice generale), există o multitudine de individualităţi, elevi care sunt diferiţi şi care răspund într-o manieră strict personală la diversele categorii de stimuli educaţionali.

- O ultimă categorie de dificultăţi se referă la *comunicarea didactică şi la specificul acesteia*. În cadre educaţionale comunicarea este extrem de complexă având un caracter specific. Este vorba, în esenţă, despre o comunicare între două părţi (elevii şi profesorii) între care există diferenţe

foarte mari în ceea ce priveşte nivelul cunoştinţelor şi al experienţelor de viaţă, capacităţile şi abilităţile de comunicare etc. Din această perspectivă, psihopedagogia poate fi un sprijin real pentru profesori, iar îmbunătăţirea modalităţilor de comunicare poate conduce la un act educaţional mai eficient.

Consilierea şcolară

Reforma învăţământului în România subliniază importanţa comutării accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă, atât de deficitară până nu demult. Învăţământul de tip tradiţional se focalizează pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind preponderent pregătirea lui secvenţială pe discipline şcolare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea afectivă, atitudinală şi comportamentală; într-un astfel de cadru educaţional elevul este tratat ca un "recipient" pentru informaţii şi mai puţin ca o persoană reală, cu individualitate şi reacţii emoţionale determinate de tribulaţiile unei personalităţi în formare. Şcoala riscă să devină astfel un mediu artificial, rupt de exigenţele şi presiunile vieţii reale. Învaţamantul românesc trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenţi bine informaţi, ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale şi psihologice ale vieţii, cu un sistem axiologic ferm conturat; în fapt, scopul ultim al educaţiei este pregătirea pentru viaţă a elevului. Conceperea şcolii ca o instituţie socială cu funcţii multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice şi sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea şi prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetăţeni responsabili ai societăţii civile, este vitală.

Sistemul de învăţământ românesc nu este încă în totalitate pregătit să răspundă noilor exigenţe impuse de tipul de societate democratică spre care România tinde, şi nici schimbărilor de esenţă pe care le aduce noul secol pe întregul mapamond. Conservatorismul, depersonalizarea, intelectualismul şi antihedonismul, autoritarismul şi obedienţa, elitismul şi inegalitatea de şanse, segregarea şcolii de persoană, familie, comunitate şi societate sunt doar câteva dintre tarele învăţământului românesc care mai persistă din nefericire şi astăzi (Miroiu şi colab., 1998).

1.2. Nevoia de consiliere şcolară

Creşterea numărului de eşecuri şi abandonuri şcolare, de comportamente delicvente sau nesănătoase, de tulburări emoţionale în rândul elevilor, reprezintă indicatori ai faptului că şcoala trebuie să facă mult mai mult în această direcţie. Pentru a răspunde acestor nevoi reale, Ministerul Educaţiei şi Cercetării propune prin noul Curriculum Naţional introducerea disciplinei opţionale, Consilierea şi Orientarea, pentru toate cele trei nivele de şcolarizare: primar, gimnazial şi liceal. Noua disciplină vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil şi adolescent: cunoaşterea de sine şi respectul de sine, de a comunica şi a se relaţiona armonios cu ceilalţi, de a poseda tehnici

de învăţare eficientă şi creativă, de luare de decizii şi rezolvare de probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului. Formarea unui stil de viaţă sănătos, integrarea sexualităţii în maturarea emoţională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea şcolară şi profesională sunt condiţii esenţiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevului. Profesorul trebuie să vadă în elev şi altceva decât recipientul informaţiilor pe care le transmite. Disciplina de Consiliere şi Orientare oferă cadrul formal în care profesorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea raţional-intelectivă a elevului dar şi cu cea afectivă, motivaţională, atitudinală şi socială. Prin aceasta nu dorim să subliniem că formarea şi dezvoltarea complexă a elevului trebuie să se realizeze doar în cadrul orelor de Consiliere şi Orientare; după cum este departe de noi intenţia de a diminua rolul formativ complex al celorlalte discipline şcolare. Totuşi, Consilierea şi Orientarea este disciplina de învăţământ care îşi propune explicit acest scop. Disciplina Consiliere şi Orientare reprezintă una din modalităţile esenţiale prin care şcoala trebuie să îşi urmeze scopul primordial: de proces formativ centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi şi abilităţi, să răspundă nevoilor comunităţii şi să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viaţa privată, profesională şi publică. Relevanţa problematicii abordate prin disciplina Consiliere şi Orientare explică numărul foarte mare de elevi, profesori şi părinţi care optează pentru ea. Activităţile implicate de Consiliere şi Orientare au loc în condiţiile unui relativ vid informaţional şi formativ. Disciplina implică o formare specifică a profesorilor în scopul abordării corecte şi flexibile a tematicilor. Rândurile care urmează pot fi considerate un ghid teoretic şi practic destinat profesorilor care doresc să îşi asume rolul de formator şi facilitator al dezvoltării armonioase a copilului şi adolescentului, a stării lui de bine şi a unei calităţi de viaţă superioară, în toate dimensiunile sale: emoţională, mentală, spirituală, profesională, socială şi fizică. Avem convingerea că beneficiarii acestui demers nu vor fi doar profesorii, în aspiraţia lor firească de dezvoltare profesională, dar şi actorii principali ai activităţii lor: elevii, cât şi partenerii lor în procesul formativ: părinţii. Nu credem că suntem lipsiţi de realism dacă afirmăm că pe termen mediu şi lung beneficiarii demersului implicat de activitatea de consiliere educaţională sunt comunitatea şi societatea care au nevoie de persoane echilibrate şi fericite, creative şi responsabile, competente şi adaptabile, optimiste şi eficiente.

METODELE PSIHOPEDAGOGIEI

Consideraţii generale privind metodele de cercetare psihologică

Complexitatea cerinţelor sociale faţă de şcoală impun cadrului didactic ca profilul său, centrat pe transmiterea de informaţii, să se completeze cu cel de investigator, cercetător al fenomenelor psiho-educaţionale, condiţie a optimizării rezultatelor din învăţământ şi a competenţei profesionale.

Fenomenele psiho-educaţionale au atât o determinare obiectivă (ideal, scop, obiective educaţionale), cât şi una subiectivă prin forţele care acţionează în cadrul lor (cadru didactic, elev, grup, clasă), motiv pentru care pătrunderea în universul psihic al elevului trebuie realizată ştiintific.

Cea mai mare dificultate întâmpinată de profesorul-cercetător provine din necunoaşterea metodologiei cercetării.

Orice cercetare ştiinţifică în psihologie presupune parcurgerea următoarelor *etape:*

-precizarea scopului cercetării în funcţie de care se alege tema;

Principalele criterii în baza cărora se alege tema sunt: dobândirea unei experienţe personale care este considerată de către cel în cauză că prezintă larg interes; dinamica evoluţiei unui fenomen, proces, însuşire psihică; remedierea unor deficienţe comportamentale;

-informarea bibliografică: tehnica documentării;

Succesul depinde de calitatea listei bibliografice care trebuie să cuprindă lucrări reprezentative pentru domeniul investigat: studii, monografii, articole din reviste de specialitate.

Tehnica documentării este complexă, în cadrul acesteia două operaţii fiind indispensabile: citirea şi consemnarea celor citite în fişe (analitice - citate, comentariile noastre - şi sintetice - conţin câte o idee din lucrarea citită);

-formularea ipotezei (de la grecescul *hypo*-sub, *thetis*-aşezare, poziţie: supoziţie, presupunere) - este un enunţ care cuprinde concomitent întrebarea şi răspunsul probabil, cercetarea urmând să se pronunţe asupra corectitudinii lor şi dacă se validează să fie transformate în idee generalizatoare.

Avansarea ipotezei este un moment creator care depinde atât de pregătirea teoretică, cât şi de o serie de factori psihologici ai personalităţii cercetătorului: creativitate, spontaneitate, tenacitate.

-metodologia cercetării cuprinde: metodele pentru recoltarea faptelor, demersul logic (inductiv, deductiv), eşantionul (clasele, numărul de elevi, sexul, vârsta, mediul de proveniență) şi, în unele cazuri, eşantionul de control (martor).

Tendinţa utilizării unilaterale a unei singure metode ca şi convingerea că unele sunt infailibile trebuie evitate. Cu toate că observaţia şi experiementul sunt modalităţi fundamentale de investigare a personalităţii, cercetarea rămâne

incompletă dacă nu se apelează şi la convorbire, chestionar, studiul produselor activităţii, al documentelor şcolare, anamneza, fiecare furnizând date specifice asupra unor aspecte ale evenimentului cercetat.

-prelucrarea, analiza şi interpretarea datelor se poate face atât prin operaţii de analiză, sinteză, comparaţii, raţionamente, cât şi prin metode statistice pentru calcularea valorilor centrale (media aritmetică, mediana), valori care exprimă abateri faţă de tendinţa centrală (abaterea centrală, abaterea standard).

-redactarea lucrării: structura şi dimensiunea sunt în funcţie de subiect; de regulă se porneşte de la motivarea alegerii temei, rezumarea cercetărilor precedente asupra problemei. Urmează partea experimentală în care se avansează ipoteze, se prezintă metodologia cercetării, interpretarea faptelor, formularea concluziilor. Se anexează materiale ilustrative, listele bibliografice utilizate;

-valorificarea cercetării: în plan subiectiv cercetătorul este mult mai edificat, iar în plan socioprofesional, lucrarea poate întruni calităţile unei surse de referinţă.

Conceptul de metodă. Specificul metodelor Psihopedagogiei

Provenind din grecescul *methodos* (care înseamnă cale, drum către ceva), *metoda* este definită în psihologia românească de P. Golu ca reprezentând acea îmbinare şi organizare de concepte, modele, ipoteze, strategii, instrumente şi tehnici de lucru care dau corporalitate unui proiect metodologic. Ea este operatorul care mijloceşte trecerea, ridicarea treptată de la problema de cercetare, enunţată în plan teoretic la reconstrucţia ei - observaţională, experimentală, acţională - în vederea corectării, optimizării, potenţării, restructurării unui sector sau altul al practicii sociale.

Psihopedagogia utilizează un ansamblu de metode de cercetare şi investigare comune şi altor discipline din sfera psihologiei educaţionale, în cadrul acestora distingându-se prin anumite particularităţi şi modalităţi de aplicare şi utilizare a lor, în scopul cunoaşterii personalităţii elevilor. Faptul că subiectul cercetat îl reprezintă copilul, elevul şi nu adultul, că activităţile studiate sunt cele de învăţare didactică sau socială şi nu activităţi de muncă productivă atrage după sine individualizarea metodelor. Astfel, observaţia din psihologia generală devine observaţie psihopedagogică. Alături de metodele împrumutate şi adaptate necesităţilor specifice, psihopedagogia îşi elaborează însă şi propriile ei metode cu o fizionomie distinctă şi aplicabile doar în investigarea şi cunoaşterea elevilor.

Clasificarea metodelor

Metodele psihologiei au un caracter instrumental, de intervenţie, informare, interpretare şi acţiune. Ele pot fi clasificate după mai multe criterii:

- caracterul lor: obiective şi subiective;
- specificul realităţilor investigate: calitative şi cantitative;
- natura relaţiei cercetător-subiect: directe şi indirecte;
- scopul lor: metode de recoltare a informaţiilor, metode de prelucrare şi interpretare a acestora, metode de investigaţie intensivă şi extensivă, metode de diagnoză şi prognoză, metode de cercetare şi metode aplicative (psihoeducaționale, psihoterapeutice);
- caracterul ştiinţific: metode intuitive, empirice şi metode ştiinţifice.

Metodele sunt ghidate de concepţia generală a cercetătorului, de principiile teoretico-ştiinţifice de la care acesta porneşte, reunite sub denumirea de metodologia cercetării.

Principalele metode ale Psihopedagogiei sunt:

- *Observaţia*
- *Experimentul*
- *Convorbirea*
- *Ancheta psihologică*
- *Metoda biografică*
- *Metoda analizei produselor activităţii*
- *Metodele psihometrice*

Observaţia

Observaţia, ca metodă de cercetare psihologică, constă în urmărirea intenţionată şi înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului (sau ale grupului) ca şi al contextului situaţional al comportamentului fără nici o intervenţie din afară.

Principalele probleme pe care le ridică observaţia în faţa psihologului sunt:

- ce observăm (conţinutul observaţiei);
- care sunt formele observaţiei;
- de ce anume depinde calitatea observaţiei;
- care sunt condiţiile unei bune observaţii;
- cum pot fi combătute unele obstacole ce apar în calea observaţiei;
-care sunt limitele şi avantajele observaţiei.

Conţinuturile observaţiei sunt reprezentate de simptomatica stabilă, adică trăsăturile bio-constituţionale ale individului ca şi trăsăturile fizionomice, precum şi de simptomatica labilă, adică multitudinea comportamentelor şi conduitelor flexibile, mobile ale individului, cum ar fi

conduita verbală, cea motorie, mnezică, inteligenţă ca şi varietatea expresiilor afectiv-atitudinale.

Formele observaţiei pot fi clasificate după următoarele criterii:

-orientarea actului observaţional: observaţia şi autoobservaţia;

-prezenţa sau absenţa intenţiei de a observa: observaţia ocazională, observaţia sistematică;

-prezenţa sau absenţa observatorului: observaţia directă, observaţia indirectă sau mediată, cu observator uitat, ignorat, cu observator ascuns;

-implicarea sau nonimplicarea observatorului: observaţia pasivă,observaţia participativă;

-durata observării: continuă sau discontinuă;

-obiectivele urmărite: integrală sau selectivă.

Calitatea observaţiei depinde de o serie de particularităţi psihoindividuale ale observatorului: capacitatea de a-şi concentra atenţia, de a sesiza esenţialul, de gradul său de sugestibilitate precum şi de anumite caracteristici ale percepţiei umane: selectivitatea ei, categorizarea spontană şi structurantă a câmpului de observaţie sau, pur şi simplu, factorii sociali ai percepţiei care o modelează şi o deformează.

Condiţiile unei bune observaţii sunt:

-stabilirea clară, precisă a scopului, a obiectivului urmărit;

-selectarea formelor celor mai potrivite care vor fi utilizate, a condiţiilor şi mijloacelor necesare;

-elaborarea unui plan riguros de observaţie,

-consemnarea imediată a celor observate într-un protocol de observaţie;

-efectuarea unui număr optim de observaţii;

-utilizarea grilelor de observaţie.

Combaterea obstacolelor apărute în calea observaţiei vizează observarea unuia şi aceluiaşi fapt de către mai mulţi observatori şi apoi analiza comparativă a protocoalelor de observaţie elaborate, realizarea cât mai multor observaţii de către unul şi acelaşi observator pe baza unor grile de observaţie. Unul dintre *avantajele* observaţiei este că permite surprinderea manifestărilor spontane comportamentale ale individului, în condiţiile lui obişnuite de viaţă şi activitate, oferind, mai ales, date de ordin calitativ. În schimb, un *dezavantaj* al ei îl constituie faptul că observatorul trebuie să aştepte intrarea în funcţiune a fenomenului studiat; în acelaşi timp se poate înregistra numai aspectul global, fenomenologic al comportamentului, fără discriminări analitice şi fără determinări cauzale.

Experimentul

După Greenwood (1945), *experimentul* constă în verificarea ipotezelor cauzale prin integrarea unor situaţii contrastante, controlabile.

Leon Festinger arată că experimentul constă în măsurarea efectelor manipulării unei variabile independente asupra variabilei dependente într-o situaţie în care acţiunea altor factori este redusă la minimum.

Variabilele dependente sunt cele care fac obiectul observaţiei, cele cărora cercetătorul le va studia variaţia în cursul experimentului. De exemplu, numărul de cuvinte reamintite după citirea unei liste de cuvinte, timpul în care se parcurge un text, numărul de erori într-o probă reprezintă variabile dependente.

Variabilele independente nu depind de nici o altă variabilă, ele fiind legate de decizia experiementatorului, care în mod deliberat le-a introdus în experiment.

Cele mai răspândite tipuri de experimente sunt:

- Experimentul de laborator
- Experimentul natural
- Experimentul psiho-pedagogic.

Experimentul de laborator presupune scoaterea subiectului din atmosfera lui obişnuită de viaţă şi activitate şi introducerea într-o ambianţă artificială, anume creată în camere special amenajate, dotate cu aparatură de laborator, condiţii şi programe de desfăşurare a experiementelor bine determinate, deseori obligatorii.

Experimentul natural presupune aplicarea probei sau a sarcinii declanşatoare într-un cadru obişnuit, familiar de existenţă şi activitate a individului.

Experimentul psiho-pedagogic poate fi de două feluri:

-constatativ: urmăreşte fotografierea, consemnarea situaţiei existente la un anumit moment dat;

-formativ: ţinteşte introducerea în grupul cercetat a unor factori de progres, în vederea schimbării comportamentului, schimbare constatată prin compararea situaţiei iniţiale cu cea finală. De exemplu, dacă intenţionăm să verificăm superioritatea unui procedeu didactic, predăm la o clasă folosind noul procedeu iar la o alta modelul tradiţional; comparând performanţele elevilor înainte de introducerea noului procedeu cu cele obţinute după folosirea lui şi, mai ales, cu cele de la o altă clasă (martor) la care s-a predat în mod tradiţional, vom şti dacă noul procedeu este eficient sau nu.

Convorbirea

Convorbirea este un dialog angajat între cercetător şi subiectul investigat care presupune: relaţia directă de tipul "faţă în faţă", abilitatea cercetătorului pentru a obţine angajarea autentică a subiecților în convorbire; empatia cercetătorului.

Spre deosebire de observaţie şi experiment prin intermediul cărora investigăm conduitele, reacţiile exterioare ale subiectului, convorbirea permite sondarea mai directă a vieţii interioare a acestuia, a intenţiilor ce stau la baza comportamentului, a opiniilor, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspiraţiilor, conflictelor, prejudecăţilor şi mentalităţilor, sentimentelor şi valorilor subiectului.

Formele convorbirii sunt:

-convorbirea standardizată, dirijată, structurată, bazată pe formularea aceloraşi întrebări, în aceeaşi formă şi ordine tuturor subiecţilor, indiferent de particularităţile lor individuale;

-convorbirea semistandardizată sau semidirijată cu adresarea unor întrebări suplimentare, cu reformularea altora, cu schimbarea succesiunii lor;

-convorbirea liberă, spontană, asociată, în funcţie de particularităţile situaţiei în care se desfăşoară, de cele psihoindividuale ale subiectului, chiar şi de particularităţile momentului când se face.

Această metodă se particularizează în psihopedagogie după cum urmează: la vârstele mici este recomandabilă folosirea ei nu ca metodă de sine stătătoare, ci integrată altor metode (îndeosebi observaţiei) sau subordonată unei activităţi pe care subiectul o are de îndeplinit (în timp ce el soluţionează o problemă, sau face, execută ceva şi se pot pune tot felul de întrebări). J.Piaget, care a folosit mult această metodă în cercetările sale, insistă asupra necesităţii neutralităţii cercetătorului, acesta netrebuind să dirijeze sau să corecteze în vreun fel mersul gândirii copilului, să-l distreze sau să-l amuze.

Convorbirea trebuie să se desfăşoare în condiţii absolut normale pentru că numai aşa vor putea fi surprinse mecanismele psihice în desfăşurarea lor firească. La vârstele mai mari (pubertate, adolescenţă), atât modalitatea de desfăşurare a convorbirii cât şi tematica ei se diversifică mult, putând fi folosite toate formele enumerate anterior.

Ancheta psihologică

Ancheta, ca metodă de cercetare psihologică, presupune recoltarea sistematică a unor informaţii despre viaţa psihică a unui individ sau a unui grup social, ca şi interpretarea acestora în vederea desprinderii semnificaţiei lor psihocomportamentale. În cercetarea psihologică sunt utilizate două forme ale acestei metode.

Ancheta pe bază de chestionar este una dintre cele mai laborioase metode ale psihologiei, folosirea ei ştiinţifică implicând parcurgerea mai multor etape:

- stabilirea obiectului anchetei;
- documentarea;
- formularea ipotezei,
- determinarea populaţiei (a universului anchetei);
- eşantionarea;
- alegerea tehnicilor şi redactarea chestionarului;
- pretestul (pentru a vedea dacă chestionarul a fost bine elaborat);
- redactarea definitivă a chestionarului;
- alegerea metodelor de administrare a chestionarului (prin persoane special destinate acestei operaţii sau prin autoadministrare);
- defalcarea rezultatelor;
- analiza rezultatelor obţinute în raport cu obiectivele formulate;
- redactarea raportului final de anchetă.

Cercetătorul trebuie să stabilească:

-*conţinutul întrebărilor*, de regulă acestea putând fi:

-factuale sau de identificare care cer date obiective despre subiect (cum ar fi vârsta, sexul, studiile);

-de cunoştinţe;

-de opinii şi atitudini;

-de motivaţie;

-*tipul întrebărilor*: cu răspunsuri dihotomice, închise (da-nu); cu răspunsuri libere, lăsate la initiaţiva subiectului; cu răspunsuri în evantai - mai multe variante de răspuns din care subiectul alege una, două care i se potrivesc modului de a fi sau de a gândi sau pe care le ierarhizează în funcţie de valoarea ce le-o acordă.

Cercetătorul trebuie să evite o serie de greşeli în formularea întrebărilor, ca de pildă întrebări prea generale, limbaj greoi, artificializat, tehnicist, specializat, cuvinte ambigui, cu dublu înţeles, cuvinte vagi („cam aşa'', „de regulă''); întrebări tendenţioase, care sugerează răspunsul, întrebări prezumtive care presupun cunoşterea dinainte a ceva despre cel investigat, întrebări ipotetice care atrag după ele un anumit tip de răspuns, de obicei afirmativ.

Ancheta pe bază de interviu presupune raporturi verbale între participanţii aflaţi faţă în faţă, centrarea asupra temei cercetate, direcţia unilaterală de acţiune, fiecare participant păstrându-şi locul de emiţător sau receptor (prin acesta se deosebeşte de convorbire).

Există interviuri individuale şi de grup, clinice, (centrate pe persoană) şi focalizate (centrate pe tema investigată).

În practica psihologică, la copiii mici se foloseşte mai mult interviul, iar la elevi ancheta pe bază de chestionar, chiar prin autoadministrare. Prin intermediul ei sunt sondate de obicei opiniile, atitudinile, dorinţele, aspiraţiile, interesele vocaţionale ale elevilor în vederea realizării orientării lor şcolare şi profesionale. Important este ca paleta întrebărilor dintr-un chestionar să fie cât mai diversificată pentru a da posibilitatea realizării unor investigaţii, atât extensive cât şi intensive. Întrebările trebuie să surprindă mai multe modalităţi de raportare la realitatea sondată:

- perceptiv: "Ce impresie ţi-a făcut profesorul de limba română?"
- proiectiv-prezumtiv: "Intenţionezi să-ţi schimbi opţiunea profesională făcută?"
- apreciativ-evaluativ: "Consideri că angajarea ta în activitatea şcoalară este satisfăcătoare?"
- motivator-explicativ: "Care crezi că sunt motivele care uneori te fac să nu înveţi ?" "De ce te pasionează electronica?"

Pe baza datelor recoltate putem surprinde mai bine planul real şi aspiraţional al unui elev, gradul de conştientizare a unor probleme, capacitatea sa de înţelegere. De asemenea, creşte posibilitatea realizării unor cercetări de tip comparativ.

Metoda biografică

Această metodă vizează strângerea cât mai multor informaţii despre principalele evenimente parcurse de individ în existenţa sa, despre relaţiile prezente între ele ca şi despre semnificaţia lor în vederea cunoaşterii istoriei personale a fiecărui individ, atât de necesară în stabilirea profilului personalităţii sale. Este prin excelenţă evenimenţială, concentrându-se asupra succesiunii diferitelor evenimente din viaţa individului, a relaţiilor dintre evenimentele cauză şi evenimentele efect, dintre evenimentele scop şi evenimentele mijloc. Variantele mai noi ale metodei biografice-cunoscute sub denumirea de cauzometrie şi cauzogramă - îşi propun tocmai surprinderea relaţiilor dintre aceste tipuri de evenimente.

Metoda biografică este mai puţin folosită de psihopedagogie datorită faptului că cei investigaţi-elevii- nu au încă o biografie amplă care ar putea furniza cercetătorului date semnificative. Importanţa ei creşte în investigarea adolescenţilor şi tinerilor, deoarece ei au o biografie mai amplă. Justificarea teoretico-ştiinţifică a metodei este dată de teza potrivit căreia personalitatea copilului, conştiinţa şi comportamentul său se formează ca urmare a factorilor şi evenimentelor care acţionează asupra sa. Diferite evenimente neaşteptate, încărcate emoţional, frustrante sau stressante (divorţul părinţilor, moartea unuia dintre părinţi, boli, accidente, schimbări de domiciliu, împrejurarea de a

fi copil unic sau de a trăi într-o familie cu mai mulţi copii, încadrarea într-o casă de copii, etc.), lasă urme asupra personalităţii copilului.

Cel mai adeseori biografia ia fie forma jurnalelor de însemnări, fie forma anamnezei, ca o discuţie amplă purtată de psiholog cu copilul sau cu părinţii acestuia, focalizată pe depistarea unor situaţii sau factori patogeni (somatici sau psihici).

Metoda analizei produselor activităţii

Este una dintre cele mai folosite metode în psihologia copilului şi psihologia şcolară, dar şi în psihologia educaţiei. Orice produs realizat de copil sau elev poate deveni obiect de investigaţie psihologică. Prin aplicarea acestei metode obţinem date cu privire la: capacităţile psihice de care dispun copiii (coerenţa planului mental, forţa imaginaţiei, amploarea intereselor, calitatea cunoştinţelor, deprinderilor, priceperilor şi aptitudinilor, etc), stilul realizării (personal sau comun, obişnuit), nivelul dotării (înalt, mediu, slab), progresele realizate în învăţare (prin realizarea repetată a unor produse ale activităţii). Pentru cercetători o mare importanţă o are fixarea unor criterii după care să evalueze produsele activităţii. Printre acestea mai semnificative sunt: corectitudinea - incorectitudinea, originalitatea - banalitatea, complexitatea - simplitatea, expresivitatea - nonexpresivitatea produselor realizate.

Metodele psihometrice

Această grupă de metode vizează, cum reiese şi din denumirea lor, măsurarea capacităţilor psihice ale individului în vederea stabilirii nivelului lor de dezvoltare. Cea mai cunoscută şi răspândită este metoda *testelor psihologice.*

Testul psihologic este o probă relativ scurtă care premite cercetătorului strângerea unor informaţii obiective despre subiect, pe baza cărora să poată diagnostica nivelul dezvoltării capacităţilor măsurate şi formula un prognostic asupra evoluţiei lor ulterioare. Pentru a satisface aceste deziderate, testul trebuie să îndeplinească anumite condiţii:

-validitatea: să măsoare exact ceea ce îşi propune;

-fidelitatea: să permită obţinerea unor performanţe relativ asemănătoare la o nouă aplicare;

-standardizarea: să creeze aceleaşi condiţii pentru toţi subiecţii supuşi testării. De regulă, se standardizează: conţinutul probei (acelaşi test cu acelaşi conţinut distribuit tuturor subiecţilor); modul de conduită a cercetătorului faţă de subiect (se recomandă utilizarea aceluiaşi instructaj verbal, a aceloraşi conduite faţă de toţi subiecţii), timpul de aplicare al probei (care trebuie să fie acelaşi pentru toţi subiecţii, aceasta în cazul testelor cu timp determinat);

-etalonarea: stabilirea unui etalon, a unei unităţi de măsură pentru rezultatele obţinute în vederea cunoaşterii valorii lor.

Testele psihologice se clasifică după mai multe criterii:

-după modul de aplicare: individuale, colective;

-după materialul folosit: verbale, neverbale;

-după durata lor: cu timp strict determinat, cu timp la alegerea subiectului;

-după conţinutul măsurat;

-după scopul urmărit: teste de performanţă, teste de personalitate, teste de comportament.

Pentru a spori utilitatea şi eficienţa testelor este necesară respectarea următoarelor recomandări:

-crearea unor teste în concordanţă cu specificul sociocultural al populaţiei pe care urmează a fi aplicate sau, cel puţin, adaptarea celor elaborate pe specificul altor culturi;

-utilizarea nu doar a unui singur test în măsurarea unei însuşiri psihice, ci a unei baterii de teste;

-corelarea rezultelor obţinute prin aplicarea testelor cu rezultatele obţinute prin aplicarea altor metode;

-corelarea rezultelor testelor cu rezultatele obţinute în activitatea practică.

FENOMENELE PSIHICE. CONȚINUTUL, CARACTERISTICILE ȘI STRUCTURA SISTEMULUI PSIHIC UMAN

După opinia lui Mihai Golu, a aborda sistemic psihicul uman înseamnă:

-a stabili elementele componente ale sistemului psihic uman;

-a preciza relaţiile dintre elementele componente;

-a recurge la o distincţie între sistemul respectiv şi alte tipuri de sisteme;

Adoptând o astfel de poziţie psihologia tradiţională împarte fenomenele psihice, ca elemente componente ale sistemului psihic uman în procese, activităţi şi însuşiri psihice.

Procesele psihice sunt modalităţi ale conduitei cu o desfăşurare discursivă, plurifazică specializate sub raportul conţinutului informaţional, al formei ideal-subiective de realizare cât şi a structurilor şi mecanismelor operaţionale.

Procesele psihice se clasifică în:

cognitive: senzoriale: -senzaţii
-percepţii
-reprezentări

logice: -gândire
-memorie
-imaginaţie

afective: emoţii, dispoziţii, sentimente, pasiuni, afecte

volitive: voinţa

Activităţile psihice *reprezintă modalităţi esenţiale prin intermediul cărora individul uman se raportează la realitatea înconjurătoare, fiind constituite dintr-un şir de acţiuni, operaţii, mişcări orientate în direcţia realizării unui scop ca urmare a susţinerii lor motivaţionale.*

Principalele activităţi psihice sunt: -comunicarea
-învăţarea
-munca
-jocul, creaţia.

Însuşirile psihice *sunt sintetizări şi generalizări ale diverselor particularităţi dominante aparţinând proceselor sau activităţilor psihice, formaţiuni psihice calitativ noi care redau structurile globale, stabile ale personalităţii; sunt configuraţii psihice mult mai stabile decât procesele psihice.*

Principalele însuşiri psihice sau trăsături de personalitate sunt:
- temperamentul
- aptitudinile
- caracterul.

Dat fiind faptul că o serie de fenomene psihice nu satisfac atributele proceselor activităţilor şi însuşirilor psihice, ele sunt încadrate în categoria *condiţiilor facilitatoare sau perturbatoare* ale proceselor activităţilor şi însuşirilor psihice. Acestea sunt: motivaţia, deprinderile, atenţia.

Între toate aceste fenomene psihice, fie că sunt procese, activităţi, însuşiri psihice sau condiţii există o strânsă interacţiune şi interdependenţă. Astfel, procesele psihice apar ca elemente componente în structura activităţii psihice şi se regăsesc, transfigurate, în însuşirile psihice. Activitatea psihică reprezintă cadrul şi sursa apariţiei, formării şi dezvoltării atât a proceselor, cât şi a însuşirilor psihice. Acestea din urmă, odată constituite, devin condiţii interne ce contribuie la realizarea unei noi structurări, superioare de data aceasta, ale activităţii psihice.

În accepţiunea psihologiei contemporane româneşti, M. Zlate introduce conceptul de *mecanism psihic* în locul celui de fenomen psihic. Noţiunea de mecanism psihic sugerează prezenţa unor structuri ca elemente componente şi implică ideea de mişcare, de dinamism, mecanismul fiind considerat o forţă motrice.

Mecanismele psihice pot fi împărţite, după concepţia autorului menţionat, în următoarele categorii:
- mecanisme informaţional-operaţionale cu :
  - mecanisme de recepţionare şi prelucrare primară a informaţiilor (senzaţii, percepţii, reprezentări);
  - mecanisme de prelucrare secundară şi de transformare a informaţiilor (gândire, memorie, imaginaţie);
- mecanisme stimulator-energizante ale activităţii: motivaţie, afectivitate;
- mecanisme de reglaj psihic: limbajul, atenţia, voinţa;
- mecanisme integratoare ale tuturor celorlalte în structurile complexe ale personalităţii: temperament, aptitudini, caracter.

Această clasificare deplasează accentul pe latura instrumentală, dinamică, vie a psihicului, pe motorul ei şi, mai ales, pe cea a sporirii eficienţei activităţii prin perfecţionarea propriilor mecanisme.

Nivelurile activităţii psihice

Sistemul psihic uman este un ansamblu de funcţii şi procese psihice senzoriale, cognitive şi reglatorii ce se află în interacţiune, activează simultan şi sunt dispuse la trei niveluri: conştient, subconştient şi inconştient.

Nivelul conştient

Are ca suport fiziologic activitatea scoarţei cerebrale, a neocortexului, formaţiunea cea mai nouă şi fragilă a sistemului nervos. Se realizează în starea de veghe, activismul cerebral având nevoie de o perioadă destul de mare pentru a se reface energetic.

Nivelul conştient reprezintă forma supremă de organizare psihică prin care se realizează integrarea subiectiv-activă a tuturor fenomenelor psihice şi care face posibilă raportarea continuă a individului la mediu.

La acest nivel se realizează o reflectare cu ştiinţă, adică o reflectare în care individul dispune de informaţii pe care le poate utiliza, sau îsi dă seama în încercările de a înţelege, a descifra, interpreta. Este evidenţiată, astfel, funcţia informaţional-cognitivă a conştiinţei, prin vehicularea imaginilor, ideilor, impresiilor.

Nivelul conştient îndeplineşte funcţii finaliste şi anticipativ-proiective prin stabilirea şi îndeplinirea scopurilor.

De asemenea, caracterul planificat al activităţii conştiente evidenţiază funcţia reglatoare iar cel creator se exprimă în funcţia creativă, urmărind modificarea, schimbarea realităţii reflectate şi adaptarea la necesităţile proprii şi sociale.

Nu se poate pune semnul egal între sistemul psihic uman şi conştiinţă, deşi la aceasta participă toate funcţiile şi procesele psihice. Ea este o sinteză creatoare, o integrare de fenomene psihice, care prin ele însele nu sunt conştiente şi unele nici nu devin fapte de conştiinţă, dar toate formează un câmp în cadrul căruia, prin corelări între fenomene şi semnificaţie, apar efecte specifice conştientizării.

Particularizările organizării conştiente, funcţiile ei subliniază nu numai complexitatea, ci caracterul specific uman al nivelului în discuţie. În realizarea acestui fenomen, conştiinţa, intervin toate procesele psihice, reflectarea cu ştiinţă arată importanţa proceselor cognitive: gândirea fiind factorul principal, scopurile exprimă dorinţele, necesităţile, aspiraţiile, angajează planul afectiv-motivaţional.

Psihologul român Vasile Pavelcu (1901-1990) a relevat existenţa unei constiinţe afective. Caracterul anticipat-creativ surprinde implicarea imaginaţiei, îndeosebi a celei de tip creativ, iar caracterul planificat exprimă rolul gîndirii, al voinţei.

Nivelul subconştient

Se situează sub nivelul conştient; este sediul acţiunilor automatizate şi al unor stocuri de cunoştinţe acumulate dar care au scăpat parţial controlului conştient. La acest nivel participă: memoria potenţială, ansamblul deprinderilor şi operaţiilor de care dispune subiectul, montajele perceptive sau intelectuale stereotipizate, care cândva au fost conştiente, dar care în prezent se desfăşoară în afara controlului conştient.

El este o rezervă şi o bază pentru activitatea conştientă. Subconştientul are un anumit grad de transparentă, motiv pentru care poate fi considerat o conştiinţă implicită.

P. Popescu-Neveanu susţine că subconştientul prezintă două trăsături principale: proximitatea faţă de constiinţă şi compatibilitatea cu ea.

M. Zlate susţine că subconştientul nu este doar un rezervor, un păstrător al faptelor de conştiinţă, ci are propriile lui mecanisme cu ajutorul cărora prelucrează, restructurează. Trecerea timpului, emoţiile, distragerea de la activitatea respectivă, această veritabilă anestezie psihică, după Walon fac ca amintirile, obişnuinţele reactivate să nu mai fie identice cu cele care cândva au intrat în subconştient. Totodată, subconştientul este sediul expresiilor emoţionale de tip neurovegetativ: paloarea, înroşirea feţei, tremurul vocii, etc.

Nivelul inconştient

Se află la polul opus nivelului conştient, în zonele de profunzime ale sistemul psihic uman. În timp ce conştiinţa se orientează predominant asupra realităţii obiective, inconştientul se concentrează asupra propriei fiinţe, pe care o exprimă direct în ceea ce are ca porniri instinctuale, pulsiuni, trebuinţe, stări afective, gânduri ascunse, fantasme profunde, abisale sau refulate.

Psihologia contemporană defineşte inconştientul ca fiind o formaţiune psihică ce cuprinde tendinţele ascunse, conflictele emoţionale generate de resorturile intime ale personalităţii. Suportul acesteia este activitatea nervoasă la nivelul subcortical, în special al măduvei spinării. Nu este lipsit de organizare, numai că aceasta diferă de cea de tip conştient, este una foarte personală, ce încearcă să impună propria subiectivitate.

Activitatea inconştientă se realizează prin:

-activităţi automatizate, algoritmice, prezente la toţi indivizii umani;

-activităţi haotice, impulsive care scapă controlului.

Deşi se manifestă spontan, impulsiv, inconştientul are structuri bine delimitate. Psihologul francez H.Ey consideră că acestea sunt:

-sistemul neuro-vegetativ sau autonom cu funcţiile sale respiraţie, circulaţie, digestie;

-automatismele psihologice sau inconştientul subliminal exprimat de organizarea normală a câmpului conştiinţei;

-baza inconştientă a persoanei care conţine stadii arhaice.

Inconştientul îndeplineşte următoarele roluri:

-rol de energizare şi dinamizare a întregii vieţi psihice a individului;

-rol de facilitare a procesului creator, sprijinindu-l prin procedeele de combinare şi recombinare de tip spontan (cerebraţia latentă din procesele creative în care inconştientul preia şi împlineşte căutări conştiente);

-rol de asigurare a unităţii Eu-lui, prin aceea că este principalul depozitar al unor categorii de informaţii şi al tensiunilor motivaţionale care, prin organizare specifică participă la evoluţia constiinţei sau, cum ar fi spus Mihai Ralea, inconştientul dă constiinţei seva de viaţă de care are nevoie, acordându-i momente de repaus şi reorganizare.

Între cele trei niveluri sunt interacţiuni permanente dar nu treceri reciproce, ci relaţii dinamice de implicaţie în însăşi structura fiinţei noastre conştiente. Inconştientul nici nu poate exista fără structura conştiinţei cu care este cosubstanţial. Henry Ey, în acest sens, susţine că raporturile conştient-inconştient sunt raporturi organice de subordonare sau de integrare, ordine care fundamentează mişcarea de ascensiune a devenirii conştiente.

Interacţiunile şi acomodările între nivelurile funcţional-dinamice ale activităţii psihice nu trebuie să eludeze legile de organizare ale conştientului şi inconştientului radical deosebite, ceea ce se exprimă în bipolaritatea sistemului psihic uman, unul din poli fiind dominat de raţionalul obiectiv, celălalt de psihismul bazal, profund subiectiv.

CONCEPTUL DE DEZVOLTARE PSIHICĂ. FACTORII ŞI LEGILE DEZVOLTĂRII PSIHICE

Fenomene definitorii ale dezvoltării psihice

Dezvoltarea este înţeleasă ca un proces obiectiv, universal şi necesar, care se realizează ca o mişcare ascendentă, de la simplu la complex, de la inferior la superior, prin trecerea de la o stare calitativă veche la o alta nouă.

Procesul dezvoltării implică progresul în continuă reînnoire, înlocuirea legică a vechiului prin nou, în opoziţie cu descompunerea, cu regresul.

O primă caracteristică a dezvoltării psihice este aspectul *direcţional*, adică orientarea într-o direcţie progresivă a tuturor schimbărilor psihice, exprimate, în esenţă, prin:

-modificări în dimensiune reprezentate de aspectele cantitative ale dezvoltării psihice: lărgirea câmpului perceptiv, îmbogăţirea vocabularului, creşterea volumului memoriei, etc.

-schimbări în proporţii: schimbarea raportului între activitatea primului sistem de semnalizare şi al celui de-al doilea sistem de semnalizare, între activitatea gândirii concrete şi a gândirii abstracte, între memoria mecanică şi memoria logică etc;

-dispariţia unor forme vechi: limbajul infantil, gândirea situaţională,etc.

-apariţia unor forme noi: gândirea abstractă, atenţia post-voluntară, memoria voluntară, imaginaţia creatoare, sentimentele superioare.

Toate aceste forme de schimbare nu apar brusc, aparent fără cauză, ci sunt rezultatul unor acumulări cantitative care determină noi forme de comportament şi cunoaştere ce înlocuiesc vechile forme; dar aceste noi forme nu le anulează complet pe cele vechi ci le include, restructurându-le într-o nouă calitate. Astfel schimbările, dezvoltarea este continuă şi are caracter progresiv, de acumulare, realizându-se prin două fenomene majore: creşterea şi maturizarea.

Creşterea reprezintă totalitatea modificărilor şi amplificărilor cantitative care odată cu scurgerea timpului, duc la atingerea proporţiilor medii ale adultului. Creşterea este un fenomen determinat în mod hotărâtor de ereditate şi este în relativă independenţă faţă de mediu.

Maturizarea este un proces de modificări calitative şi din acest motiv, un fenomen superior creşterii.

Fiecare nivel de dezvoltare exprimă atât un proces de creştere, cât şi un proces de maturizare, între creştere şi maturizare stabilindu-se o relaţie de intercondiţionare, în sensul că maturizarea este condiţionată de creştere, este un rezultat al creşterii, iar după ce s-a constituit maturizarea, ea devine bază pentru un nou proces de creştere.

Creşterea are caracter permanent, iar maturizarea este un proces neuniform, periodic, secvenţial.

Factorii dezvoltării psihice

Foarte disputată este încă controversa ştiintifică cu privire la stabilirea factorilor dezvoltării psihice şi a modului în care aceştia actionează asupra evoluţiei individului.

Pot fi diferenţiate câteva poziţii teoretice în acest sens:

-poziţia care considera că dezvoltarea individului se face, în ansamblu, sub influienţa unui singur factor; astfel, teoriile biologiste consideră că ereditatea este factorul esenţial şi exclusiv de influienţare a dezvoltării; conform acestei poziţii, procesele şi însuşirile psihice ale personalităţii ar fi transmise pe cale ereditară, mediul constituind o condiţie accesorie care facilitează sau nu manifestarea unor funcţii psihice preformate, înscrise în "programul genetic";

-poziţia care consideră că dezvoltarea psihică se datorează îndeosebi influienţei mediului; această conceptie explică performanţele dezvoltării psihice exclusiv pe baza mediului economic, social şi cultural în care s-a născut şi trăit copilul; astfel, mediul ar decide în mod absolut asupra dezvoltării intelectuale şi morale a personalităţii;

-poziţia care apreciază că educaţia ar putea crea, după modul în care ea este concepută şi exercitată, capacităţi psihice deosebite, chiar genii.

Tuturor acestor poziţii li se opune teoria psihologiei moderne care porneşte de la premisa că dezvoltarea psihică este un proces foarte complex, care se realizează în cadrul unităţii organism-mediu, ca o consecinţă a influienţelor active a condiţiilor externe (mediu, educaţie) prin intermediul condiţiilor interne (ereditatea), educaţia constituindu-se ca un factor conducător în raport cu ceilalţi, care ia în considerare şi valorifică contribuţia specifică a acestora.

Ereditatea este rezultatul însumării influienţei condiţiilor de mediu de-a lungul generaţiilor şi reprezintă proprietatea organismelor vii de a transmite anumite caractere de la antecesori la succesori. La om ereditare sunt două categorii de trăsături: conservatoare (ale speciei umane şi de generaţie) şi variabile (ale fiecărui individ în parte).

Din prima categorie de trăsături fac parte trăsăturile speciei umane: structura şi conformaţia anatomică, poziţia verticală, un anumit tip de metabolism, particularităţi ale organelor de simt, caracteristici ale dinamicii corticale etc. Dintre transmisiunile ereditare ce pot apărea la câteva generaţii amintim: dimensiuni ale taliei, predispoziţii la boli, structuri preoperaţionale etc.

Trăsăturile variabile, individuale constituie specificul biologic ce garantează o anumită modalitate, diferenţială de adaptare şi de reacţie. Acestea, în psihologie au fost denumite predispoziţii. Ele sunt reprezentate de particularităţi morfofuncţionale ale sistemului nervos central, şi ale analizatorilor. Predispoziţiile au caracter plastic şi polivalent, conţinutul şi calitatea ce urmează a fi cultivată potrivit acestor potenţe funcţionale fiind în funcţie de influienţele mediului şi sensul acţiunii educative.

Mediul reprezintă totalitatea factorilor externi care acţionează asupra organismului, determinând reacţiile acestuia şi influenţând dezvoltarea sa.

Raportul organism-mediu la om este foarte complex şi are caracteristici proprii faţă de celelate animale, fiind în esenţă, exprimat prin raportul om-societate. Mediul social, ca factor al dezvoltării, se află într-o continuă dinamică, în interiorul acesteia dezvoltându-se anumite relaţii sociale, anumite reguli morale, o anumită structură a familiei etc.

În mediu şi prin mediu se exprimă un anumit nivel de cerinţe şi, în acelaşi timp, un anumit nivel de trebuinţe ca produse ale existenţei omului în societate. Influenţa complexă asupra dezvoltării copilului poate fi exercitată de mediu atât în mod sistematic şi organizat prin institutiile sale dar şi întâmplător, haotic prin factori şi evenimente mai greu controlabile. Cea mai semnificativă influienţă asupra dezvoltării psihice se realizează prin sistemul cerinţelor sociale care se manifestă faţă de individul în dezvoltare, solicitându-i acestuia un efort de adaptare.

Educaţia este o componentă a mediului social dar se opune influienţelor întâmplătoare ale mediului prin caracterul conştient, sistematic, planificat, de exercitare a influienţelor formative într-un cadru instituţionalizat, printr-un personal pregătit în acest sens.

Educaţia constituie pârghia cea mai de seamă în organizarea specificului multilateral al personalităţii, este un proces care, având caracter activ, determină o automişcare în care se crează mereu relaţii noi între forţele şi influienţele externe şi dimensiunile forţelor şi cerinţelor interne, între cerinţele societăţii faţă de individ şi posibilităţile şi cerinţele lui faţă de societatea în care se dezvoltă. În acest mod, educaţia capătă rol de conducător în raport cu ceilalţi factori ai dezvoltării, dirijând, pe de o parte, cerinţele externe ale mediului în concordanţă cu posibilităţile interne ale copilului, iar

pe de altă parte, potenţând posibilităţile ereditare ale individului şi aducându-le la nivelul cerintelor externe.

Legile dezvoltării psihice

În sfera dezvoltării psihicului acţionează o serie de legi specifice:

-*legea dezvoltării inegale a psihicului* care precizează că, în condiţiile cele mai favorabile de educaţie, diferite procese şi însuşiri psihice, precum şi trăsăturile psihice ale personalităţii nu se află la acelaşi nivel de dezvoltare, faptul se explică atât prin prezenţa predispoziţiilor cât şi prin diferenţieri în experienţa nemijlocită a individului; oricât de unitară şi de armonioasă ar fi educaţia, ea nu poate anihila această diferenţiere, ci doar reglează această inegalitate;

-*legea plasticităţii sistemului nervos* condiţionează, în esenţă, acţiunea influienţelor instructiv-educative asupra psihicului; una din manifestările acestei legi este compensaţia: dacă o funcţie psihică este mai slab dezvoltată, celelalte funcţii se potenţează energetic pentru a asigura adaptarea şi integrarea individului;

-*legea socilizării crescânde* a funcţiilor psihice pe măsura creşterii complexităţii lor a fost formulată de către psihologul R. Zazzo (1960) în următoarea expresie: … " cu cât o funcţie este mai complexă, cu atât mai puţin depinde de ereditate" ceea ce semnifică faptul că gruparea funcţiilor psihice după dependenţa lor ereditară este inversă în raport de gradul lor de complexitate, procesele psihice superioare, specific umane, fiind sociale prin originea lor;

-*legea diferenţierii* precizează că dezvoltarea psihică urmăreşte sensul de la nediferenţiat spre diferenţiat;

-*legea centralizării* semnifică faptul că sensul dezvoltării este de la difuz, vag către centralizare şi integrare.

CARACTERISTICI ALE EVOLUȚIEI PSIHICULUI UMAN
- Evoluția psihică în ontogeneză -

Teoria stadială a dezvoltării psihice – stadiile dezvoltării psihice

Reperele psihogenetice sunt instrumente psihologice de tip operaţional al căror rol principal este de a localiza sau de a indica starea dezvoltării psihice la un anumit moment al evoluţiei. Prin intermediul reperelor psihogenetice se controlează ordinea, conţinutul, direcţia şi totodată normalitatea dezvoltării psihice a copilului.

Reperele psihogenetice sau psihodinamice (deoarece se referă la toate ciclurile vieţii) se manifestă prin conduite, caracteristici şi atitudini psihice care permit să se identifice în cazuri concrete diferenţele sau distanţa psihologică faţă de caracteristicile considerate normale.

Au următoarele dimensiuni:

-latura instrumentală ne ajută la sesizarea momentelor de schimbare din ciclurile vieţii;

-latura teoretică permite descrierea şi anticiparea dezvoltării, a reacţiilor semnificative ale persoanei;

- latura generală, nespecifică, universal umană (ex. caracteristicile inteligenţei);

- latura particulară, specifică legată de identitatea de neam, de ţară, de grup cultural, social şi profesional.

Reperele psihogenetice se referă cu precădere la latura nespecifică şi mai puţin la cea specifică, întrucât aceştia se consideră că au cea mai relevantă valabilitate.

Principalele caracteristici ale reperelor psihogenetice şi psihodinamice sunt:

-se exprimă în formaţiuni foarte complexe ce pot evidenţia normalitatea sau abaterea de la aceasta (întârzieri, precocitate);

-prin modul cum se ierarhizează, prin felul lor de a se exprima, reperele pot pune în evidenţă caracteristicile de maxim activism, latura dinamică cea mai pregnantă;

-întârzierile prelungite de apariţie a caracteristicilor considerate reperele psihogenetice constituie indici de retard sau de debilitate psihică mai ales pentru anii copilăriei;

-întârzierile care apar după ce caracteristicile reperelor psihogenetice au fost identificate, evidenţiază condiţii deficitare sau stresante de educaţie şi mediu de viaţă.

În baza opţiunii psihologilor pentru o categorie sau alta de repere psihogenetice sau psihodinamice (ex. A. Gessel a structurat un sistem de repere ce reţine 10 conduite reprezentative: caracteristici motorii, felul cum evoluează igiena corporală, modul cum se exprimă emoţiile, etc., J.Piaget a considerat repere conduitele saturate în factori de inteligentă, A.N. Leontiev a luat în considerare activitatea predominantă), s-au promovat diferite teorii cu privire la dezvoltarea psihicã de tip stadial.

Modalităţi de operare a criteriilor în definirea stadiilor

Perioadele de vârstă în care tabloul psihocomportamental este relativ asemănător la toţi copiii au fost denumite *stadii ale dezvoltării*, ce se succed unele după altele.

De aceea, o caracteristică majoră a dezvoltării psihice este stadialitatea ei. Stadialitatea este prezentă atât în abordarea genetică (longitudinală) a vieţii psihice, deci la nivelul procesualităţilor psihice (cognitive, afective, moral-sociale,etc) - ca *stadii genetice***,** cât şi în perspectivele transversale ce urmăresc unitatea diverselor aspecte ale vieţii psihice într-o etapă anume - ca *stadii de vârstă* sau psihodinamice.

Stadiul de vârstă nu este identic şi nici nu se suprapune cu stadiile genetice ale diverselor procese psihice. Un stadiu de vârstă poate cuprinde aspecte ce ţin de două stadii genetice diferite ale aceloraşi procesualităţi psihice. (ex. gândirea şcolarului operează atât cu elemente concrete, situative cât şi cu cele logice). De asemenea, pot exista decalaje între diverse stadii genetice ale proceselor psihice din cauza ritmurilor de dezvoltare diferite (ex. decalajul între maturizarea cogntivă, afectivă şi morală în adolescenţă). Vârsta cronologică nu corespunde cu vârsta biologică şi nici cu cea psihică, iar aceasta din urmă poate fi diferită pentru aspecte psihice diferite chiar dacă momentul cronologic este acelaşi.

În precizarea reperelor psihogenetice ca posibilităţi de explicare a dezvoltării psihice, U. Şchiopu propune trei criterii:

-tipul fundamental de activitate: joc, învăţare, muncă-exprimă direcţionarea şi structurarea forţei energetice psihice pentru asimilarea de cunoştinţe, funcţionalitatea deprinderilor, abilităţilor cu tendinţa de a fi integrate în trăsături, însuşiri de personalitate;

-tipul de relaţii care pot fi obiectuale şi sociale; exprimă structura evolutivă sub raportul adaptării şi integrării sociale;

-tipuri de contradicţii dintre cerinţele externe şi cerinţe subiective (dorinţe, idealuri, aspiraţii), ca şi contradicţiile dintre fiecare categorie şi posibilităţile societăţii de a le satisface. Alte categorii de contradicţii sunt: opoziţia dintre structurile psihice vechi şi cele noi

(deprinderi, sentimente, interese), dintre diferitele laturi şi caracteristici ale personalităţii (aspiraţii-posibilităţi, afectivitate-inteligenţă) ca şi dintre conştient şi inconştient.

Aceste trei criterii se raportează la vârsta cronologică.

Modul de operare a criteriilor în definirea stadiilor

STADIUL	CRITERII
Stadiul sugarului: 0-1 an	• activitatea fundamentală a individului: satisfacerea trebuintelor organice; • relatiile sunt reprezentate de reflexele necondiţionate: de apărare, alimentar, care-i permit copilului să se adapteze la mediu; • tipul de contradictii: dependenţă totală faţă de adult.
Stadiul antepreşcolar: 1-3 ani	• activitatea fundamentală: manipularea obiectelor, dar lipseşte scopul conştient; • tipul de relaţii: începe elaborarea primelor reflexe condiţionate (alimentar, igienic); • tipul de contradicţii: gradul de dependenţă faţă de adult scade; se dezvoltă capacitatea de verbalizare şi deplasare independentă.
Stadiul preşcolar: 3 – 6,7ani	• activitate fundamentală: jocul-activitate specific umană pentru că este conştientă; se desfăşoară pe bază de reguli unanim acceptate, în joc copilul interpretează anumite roluri în conformitate cu care îşi alege comportamentul adecvat; • tipul de relaţii: stabileşte relaţii sociale, devine o persoană cu statut social, are obligaţii şi drepturi; • tipul de contradicţii: gradul de dependenţă scade datorită constituirii conştiintei de sine şi creşterii caracterului critic al gândirii.
Stadiul şcolarului mic 6,7-10,11 ani	• activitatea fundamentală: învătarea impusă, dirijată din exterior; • tipul de relaţii: se extind relaţiile sociale precum şi obligaţiile şi drepturile; • tipul de contradicţii: gradul de dependenţă este influenţat de formarea unei concepţii proprii despre realitatea înconjurătoare.
Stadiul preadolescent	• activitate fundamentală: învătarea şi independenţă (îşi permite să nu-şi facă toate temele, să absenteze de la ore fără motive speciale;

10-14 ani	• relaţiile se diversifică depăşind pragul şcolii (în grupul sportiv, artistic, etc.) • tipul de contradicţii: este vârsta marilor contradicţii, se dezvoltă conştiinţa de sine, doreşte să-şi impună opiniile dar nu reuşeşte întotdeauna pentru că nu sunt bine conturate; contradicţia între generaţii este necesară dar nu trebuie transformată în conflict.
Stadiul adolescent 14-18,20 ani	• tipul de activitate: învățare şi muncă creatoare, are posibilitatea de a-şi impune originalitatea; • tipul de relații: se integrează ca o persoană activă, cucerind o anumită poziţie în actuala structură ierarhică; • tipul de contradicţii: relaţia este mai calmă; adolescentul şi adultul operează în aprecierea celuilalt cu criterii valorice.

În baza celor 3 criterii amintite, U.Schiopu şi E.Verza propun următoarele cicluri ale vieţii cu substadiile implicate:

CICLUL VIEŢII	**SUBSTADII**
1. PRENATAL	-perioada embrionară -perioada fetală precoce -perioada fetală tardivă
2. COPILĂRIA PUBERTATEA ADOLESCENŢA (0-20/ 24 ani)	-naşterea -primul an de viaţă -prima copilărie-perioada antepreşcolară 1-3 ani -a doua copilărie-perioada preşcolară 3-6,7 ani -a treia copilărie-perioada şcolară mică 6-10 ani -pubertatea (10-14 ani) -adolescenţa 14-20 ani -adolescenţa prelungită 20-24 ani
3. Vârstele adulte active (20/ 24-65 ani)	-tinereţea 25-35 ani -vârsta adultă precoce 35-44 ani -vârsta adultă mijlocie 45-55 ani -vârsta adultă tardivă 55-65 ani
4. Vârstele de involuţie (65-90,…ani)	-perioada de trecere 66-70 ani -perioada primei bătrâneţi 70-80 ani -perioada celei de a doua bătrâneţi 80-90 ani -perioada marii bătrâneţi peste 90 ani

CARACTERIZAREA PSIHOLOGICĂ A VÂRSTELOR DE CREȘTERE, DEZVOLTARE, MATURIZARE

La ieşirea din copilărie şi începutul adolescenţei, ca şi în tot decursul acestei perioade, avem în faţa noastră dezvoltarea impetuoasă a unei personalităţi cu trăsături în plină formare.

Adolescenţa este o perioadă importantă a dezvoltării umane, perioadă de numeroase şi profunde schimbări biologice, fizice, psihice, morale, etc, perioadă a dezvoltării, în care dispar trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularităţi complexe şi foarte bogate, unor manifestări psihice individuale specifice.

Adolescenţa cuprinde două faze:

-una timpurie între 10-11/13-14 ani, perioadă a transformărilor profunde fizice şi fiziologice, a unor conturări complicate a intereselor, aptitudinilor şi concepţiei morale a copilului; această perioadă se numeşte *preadolescenţa* sau pubertate.

-a doua perioadă 13-14/17-18 ani este cea a *adolescenţei* propriu-zise ce se caracterizează printr-o echilibrare puternică, intimă a concepţiei despre lume şi viaţă, prin clarificarea şi intensificarea elaborării idealurilor personale, printr-o mare dezvoltare a laturii cognitive, afective şi voliţionale a personalităţii.

Preadolescenţa – caracterizare generală

Aspectul exterior se caracterizează prin lipsa de armonie, mâinile fiind mai lungi decât trunchiul, nasul disproporţionat în raport cu faţa, întreaga conformaţie lăsând impresia unei fiinţe deşirate.

Se constată schimbări evidente la nivelul vieţii psihice. Actele de autoritate ale părinţilor sunt cu greu suportate, fiind supuse unui acut discernământ critic dacă nu sunt intemeiate şi necesare. Se manifestă o schimbare în comportamentul copilului, ce ar avea următoarea explicaţie: până în această perioadă cunoştinţele părinţilor, în majoritatea cazurilor, au fost suficiente pentru lămurirea diferitelor probleme din viaţa copilului, iar capacitatea intelectuală a acestuia era încă puţin dezvoltată spre a-şi da seama de unele insuficienţe ale părinţilor. Acum însă, venind în contact cu cunoştinţe variate şi profunde, iar gândirea dezvoltându-se la capacitatea realului, insuficienţele părinteşti nu mai trec neobservate.

La această vârstă se dezvoltă conştiinţa de sine, preadolescentul fiind animat de dorinţa de a-şi cunoaşte propriile sale posibilităţi, pentru a-şi da seama în ce măsură poate fi util celor din jur.

Adolescenţa – caracterizare generală

Adolescenţa se anunţă a fi o etapă mai calmă, mai liniştită decât perioada anterioară, tânărul adoptând acum o poziţie mai conştientă faţă de mediul social şi de problemele complexe ale acestuia. Copilul se orientează mai mult către lumea externă, în aspectele ei multiple, dar îşi îndreaptă atenţia şi către propria-i viaţă psihică, în cunoaşterea căreia tinde să se adâncească tot mai profund.

Caracteristicile cele mai importante ale adolescenţei sunt (după Şt. Zisulescu):

-dezvoltarea conştiinţei de sine
-afirmarea propriei personalităţi
-integrarea treptată în valorile vieţii

Dezvoltarea conştiinţei de sine

Adolescenţa se manifestă prin autoreflectare, prin conştiinţa că existenţa proprie se deosebeşte substanţial de a celorlalţi oameni, reprezentând o valoare care trebuie preţuită şi respectată.

Conştiinţa de sine este un proces complex care include, pe de-o parte, raportarea subiectului la sine însuşi, la propriile trăiri, iar pe de altă parte, confruntarea acestora, compararea lor cu lumea în mijlocul căreia trăieşte. Cel mai înalt nivel al conştiinţei de sine este atins de elev atunci când el se poate privi ca subiect al activităţii sociale, ca membru al colectivului. Conştiinţa de sine este în primul rând conştiinţa poziţiei sociale a omului.

Un factor important al dezvoltării conştiinţei de sine îl constituie activitatea şcolară şi natura relaţiilor cu adulţii, aprecierile acestora faţă de calităţile şi munca adolescentului, precum şi aprecierea grupului din care face parte.

O caracteristică a adolescenţei este şi proiectarea idealului în viitor; un aspect al acestei preocupări este interesul pentru profesia pe care o va îmbrăţişa, determinându-l la reflecţie asupra vieţii sale interioare; adolescentul se analizează spre a-şi cunoaşte calităţile, spre a se convinge de valoarea lor în raport cu profesia pe care o va alege.

Capacitatea de a se preocupa de propria persoană, de a medita şi de a-şi analiza trăsăturile psihice nu înseamnă fuga de societate. Caracteristica principală a adolescentului este un puternic impuls către acţiune, dorinţa de a participa la toate manifestările vieţii sociale. Acum dispar dorinţele vagi şi apar ţelurile bine conturate, visarea capătă forme conştiente.

Afirmarea de sine.

Dorind să atragă atenţia asupra sa, adolescentul se consideră punctul central în jurul căruia trebuie să petreacă toate evenimentele. Forţele proprii sunt considerate superioare faţă de ale celorlalţi oameni, opinie care decurge

dintr-o insuficientă cunoaştere de sine. El doreşte ca toate acţiunile sale să fie cunoscute şi apreciate de adult; lipsa de consideraţie este dureroasă şi chiar paralizantă pentru un adolescent.

Un mijloc curent de afirmare îl constituie aspectul exterior, adolescenţii căutând să se evidenţieze prin fizicul bine conformat, îmbrăcămintea care diferenţiază, care scoate în relief propria persoană, prin maniere, eleganţa mişcărilor, limbajul folosit, spiritul de contradicţie, faţă de faptele morale, judecata lui nu admite concesii ci este radicală şi intransigentă, din care cauză aprecierile sale sunt puternic marcate de subiectivism.

Adolescenţii manifestă tendinţa de a se afirma nu numai individual, ci şi în grup: vor să activeze, să se distreze împreună. Membrii grupului au convingerea că aportul lor nu reprezintă acţiuni banale, lipsite de importanţă, ci creaţii care se impun prin vitalitate şi originalitate.

Integrarea socială

Esenţa integrării sociale constă în ataşamentul din ce în ce mai conştient şi mai activ la grupul căruia aparţine şi a cărui sferă se extinde de la clasă, şcoală, până la marele organism social.

Cu cât înaintează în vârstă, cu atât adolescentul este mai obiectiv în judecăţile sale, aprecierile efectuându-se în funcţie de criteriile sociale pe care şi le-a însuşit. Dorinţa de a cunoaşte valorile sociale şi culturale se manifestă riguros şi tenace. Integrarea adolescenţilor în valorile sociale şi culturale ale colectivităţii contribuie la formarea concepţiei lor despre lume şi viaţă; cei mai mulţi manifestă un interes deosebit pentru cuceririle ştiinţei contemporane şi pentru anumite ramuri ale ştiinţei: fizica, filosofia, biologia, matematica, chimia, istoria.

Dezvoltarea fizică în preadolescenţă şi adolescenţă

-Înălţimea şi greutatea**.**

În creşterea în înălţime şi greutate nu se constată paralelism ci alternanţă, creşterea uneia corespunzând cu stagnarea celeilalte. Creşterea în înălţime se produce cel mai intens între 14-15 ani, iar către 18 ani curba creşterii coboară. O mai intensă creştere se constată la membrele inferioare şi superioare, ceea ce va da, îndeosebi puberului, un aspect special, adesea critic.

Creşterea în greutate urmează lent creşterea în lungime; băieţii cresc intens în greutate după 14 ani, cam 6 Kg/an, iar fetele după 11 ani, cam 3Kg/an.

-Sistemul osos. Progrese importante se observă la osificarea diverselor părţi ale craniului (mai ales ale temporalului). Se încheie procesul de osificare a oaselor mâinii, ceea ce va determina apariţia unor particularităţi ale mişcărilor fine, ale diferitelor dexterităţi manuale şi creşterea mare a vitezei de scriere.

-Sistemul muscular. Se dezvoltă musculatura spatelui, a centurii scapulare şi pelviene; creşte forţa musculară. După 15 ani se dezvoltă intens muşchii mici, care ajută la precizia şi coordonarea mişcărilor fine, la perfecţionarea tehnicii mişcărilor, ceea ce înseamnă cheltuială redusă de energie.

-Sistemul cardio-vascular. Frecvenţa pulsului - 80 bătăi/min. Se constată o mare capacitate vitală a plămânilor între 14-17 ani. Respiraţia intercostală înlocuieşte respiraţia abdominală (specifică copilului mic).

-Sistemul nervos. Se definitivează relieful scoarţei cerebrale, se realizează o dezvoltare complexă a legăturilor dintre diferitele regiuni ale scoarţei, formându-se numeroase căi funcţionale între toate regiunile creierului. Deosebit de evidentă este dezvoltarea sistemului central de autoreglare, precum şi dezvoltarea mecanismelor de accelerare şi încetinire a dinamicii corticale, mecanisme ce constituie instrumente ale autoreglării superioare.

Dezvoltarea vieţii psihice

Sensibilitatea. Activitatea senzorială creşte, ceea ce determină modificări ale pragurilor minimal, maximal şi diferenţial ale analizatorilor, făcându-se posibilă reflectarea mai fină şi mai analitică a obiectelor şi fenomenelor realităţii.

-Senzaţiile vizuale. În perioada pubertăţii acuitatea vizuală creşte simţitor, convergenţa ochilor are o mare capacitate de acomodare. Distinge cu mai multă precizie obiectele la distanţă. Se constată o creştere a sensibilităţii şi fineţii cromatice. Se câştigă experienţa denumirii tuturor culorilor şi a nuanţelor acestora. Adolescentul operează într-un sistem comparativ bogat şi cu o capacitate de verbalizare relativ mare şi variată.

-Senzaţiile auditive. Se dezvoltă în direcţia capacităţii de diferenţiere şi reproducere a sunetelor muzicale, auzul tehnic; auzul fonematic-pe linia înţelegerii celor mai neînsemnate nuanţe şi semnificaţii din vorbire, ca şi pe linia identificării obiectelor, fiinţelor, după anumite însuşiri perceptive şi auditive.

-Senzaţiile gustative şi olfactive. Capacitatea de a diferenţia, clasifica şi denumi substanţele după miros creşte foarte mult. Fetele au o mare sensibilitate pentru parfumuri. La băieţi, din dorinţa de a imita gusturile adulţilor (fumat, băuturi, mâncăruri picante) îşi modifică gusturile treptat, chiar dacă la început nu le face plăcere.

Percepţiile şi spiritul de observaţie ale preadolescentului şi adolescentului devin foarte vii, capătă o mare adâncime. Pe adolescent îl atrag unele aspecte specifice ale fenomenelor-ceea ce este original şi tipic. La preadolescent vor interveni treptat elemente importante de ordine, o evidentă

modificare a tonalităţii afective. Preadolescenţa şi adolescenţa sunt perioade ale observaţiei analitice. La preadolescenţi şi adolescenţi percepţiile sunt incluse într-o problematică mai largă, sunt supuse sarcinilor gândirii. Preadolescenţii şi adolescenţii observă pentru a verifica, pentru a înţelege, pentru a surprinde ceea ce-i interesează.

Atenţia. Se dezvoltă evident atenţia voluntară. Chiar atenţia involuntară şi cea postvoluntară îşi modifică aspectul, devenind mai eficiente. Funcţiile intensive ale atenţiei sunt deplin dezvoltate, creşte capacitatea de concentrare; la preadolescenţi – două ore, la adolescenţi – 4 ore. Dezvoltarea cunoştinţelor diverse, multiple ale preadolescentului şi adolescentului dezvoltă spiritul de observaţie şi a diferitelor interese de cunoaştere.

Memoria. Între 13-17 ani capacitatea de memorare ajunge la foarte mari performanţe. Memoria, fiind o activitate complexă, implicit în organizarea şi reacţionarea numeroaselor legături asociative disponibile, este una din laturile cele mai solicitate ale activităţii intelectuale.

În această perioadă creşte mult caracterul activ şi voluntar al memoriei; memoria foarte exactă a şcolarului mic începe să fie tot mai mult înlocuită cu memoria logică care păstrează ceea ce este esenţial, operând cu scheme logice.

Memoria operează cu reprezentări şi noţiuni, care devin mai bogate, mai complexe, mai organizate. O serie de reprezentări se raţionalizează treptat, altele capătă un caracter tipizat, având un potenţial sugestiv deosebit de marcant. La preadolescent, fixarea se face încă sub forma unei reflectări relativ fidele a materialului ce urmează a fi memorat. Păstrarea ierarhizează, însă, o anumită ordine şi primordialitate a ceea ce trebuie să se păstreze în funcţie de criterii logice. Recunoaşterea operează mult cu asociaţii şi cu structuri de reprezentări. Cele mai evidente prefaceri apar în reproduceri: preadolescentul structurează reproducerea verbală în stil propriu, se străduieşte să depăşească stilul nivelului verbal, scris sau oral; la adolescent, prelucrarea apare în însuşi procesul fixării, când se procedează la restructurări care să facă mai sistematic şi mai inteligibil materialul de memorat. Păstrarea se sistematizează mult. Recunoaşterea reconstituie materialul în aspecte detaliate analitice, prin coordonatele lui logice. În reproducere, adolescentul include, în relatările sale verbale, numeroase elemente de explicaţie (personale) sublinieri, asociaţii, comparaţii, ceea ce dă originalitate reproducerii.

Gândirea. Structura generală a solicitărilor intelectuale tot mai largi, mai complexe şi multilaterale duce la modificări profunde ale gândirii şi la dezvoltarea mare a cunoştintelor care conduce la dezvoltarea gândirii diferenţiate: gândire matematică, gândire fizică, gândire gramaticală, etc. Studiul diferitelor obiecte de învăţământ îl apropie tot mai mult pe preadolescent şi adolescent de însuşirea unei concepţii proprii despre lume şi

viaţă, înţelege legăturile obiective ale dezvoltării naturii şi societăţii, stabileşte relaţia cauzală şi de finalitate a producerii diferitelor fenomene.

În procesul însuşirii cunoştinţelor se constituie deprinderi specifice de a gândi, se întăresc sisteme de a observa, se dezvoltă, deci, capacităţi operative, intelectuale. Se generalizează algoritmi în cadrul aceleiaşi discipline, treptat apar transferuri de operaţii între discipline. Pe această bază se dezvoltă formele operaţionale abstracte ale gândirii, se dezvoltă posibilităţile determinării logice a relaţiilor dintre fenomene în cadrul unui sistem deductiv şi inductiv, se dezvoltă posibilitatea urmăririi logice a trăsăturilor şi diferenţieri între clase şi fenomene, se determină criteriile logice ale clasificării. Judecăţile devin mai complexe – disjunctive, ipotetice, apodictice. Se dezvoltă spiritul critic al gândirii – ca urmare a logicii şi adâncirii acesteia, a dezvoltării posibilităţii de a analiza determinarea inclusă în fenomene, precizia gândirii.

În perioada preadolescenţei şi adolescenţei trecerea către formele extensive, verbale ale gândirii logice face necesară preluarea în termeni personali a cunoştinţelor. Stilul muncii intelectuale constituie o aderare conştientă, logică la cerinţele sistematizării, ca şi ale lărgirii intereselor teoretice şi practice şi este dictat de volumul şi calitatea cerinţelor activităţii şcolare.

Pe măsură ce se dezvoltă sistemul informativ de cunoştinţe ale preadolescentului şi adolescentului se petrece o ierarhizare latentă a valorii celor cunoscute, dar se manifestă (mai ales spre sfârşitul perioadei) şi preferinţe, urgenţe, etc., ceea ce oglindeşte aspectele caracteristice individuale ale felului cum constiinţa umană primeşte ceea ce-i vine din afară. Reflectarea se petrece în mod activ şi selectiv.

Limbajul se deosebeşte la preadolescent şi adolescent de perioadele anterioare prin bogăţia şi varietatea lexicului, precum şi prin surprinderea sensurilor variate ale cuvintelor. Începând cu adolescenţa, creşte grija pentru exprimarea corectă a ideilor, precum şi interesul pentru utilizarea figurilor de stil în limbajul scris: epitete, comparaţii, personificări, metafore. Datorită lecturii diversificate, preadolescenţii şi adolescenţii reuşesc să-şi formeze un stil propriu de vorbire orală şi scrisă, afirmându-se din ce în ce mai pregnant ca individualităţi distincte. Lexicul preadolescentului conţine numeroase cuvinte legate de factorul senzorial, dar este sărac şi imprecis în analiza proceselor interioare. La sfârşitul adolescenţei, datorită unei experienţe de viaţă mai ample şi datorită îmbogăţirii vocabularului, începe să înţeleagă şi să redea mai adecvat şi cu mai multă siguranţă procese psihice complexe.

Imaginaţia. O caracteristică a preadolescenţei şi adolescenţei este dezvoltarea mare a forţei de creaţie, a capacităţilor ideative şi a capacităţilor creatoare practice. În afară de imaginaţia reproductivă care ajută în însuşirea

sistemului de cunoştinţe transmise în procesul instructiv, se dezvoltă tot mai sensibil imaginaţia creatoare, Prin creaţiile lor, preadolescenţii şi adolescenţii îşi exprimă propriile judecăţi şi atitudini în legătură cu problemele ce-i frământa. În repertoriul creaţiei artistice se exprimă exuberanţa, bucuria, dragostea de viaţă, sentimentul de iubire.

O formă specială a imaginaţiei, strâns legată de vârsta adolescenţei, este visarea – ca proiectare mentală a personalităţii în situaţii viitoare. Visarea este un proces strâns legat de realitate, raportându-se la dorinţele adolescentului legate de planurile de viitor, de profesie, de poziţie socială generate de interesele, aptitudinile, şi sistemul său de cunoştinţe.

Afectivitatea

Maturizarea organismului este însoțită, de obicei, de o maturizare intelectuală şi afectivă a copilului. Viaţa afectivă se complică şi se diversifică, preadolescentul şi mai ales adolescentul admiră, iubeşte, simte, visează, aspiră, ştie să dorească, are idealuri afective, îi înţelege pe cei din jur cu intenţiile, reacţiile acestora. Intensitatea, amploarea şi valoarea emoţiilor sunt dependente de însemnătatea pe care o au pentru adolescent diverse fenomene, obiecte, persoane.

Două direcţii apar mai importante în dezvoltarea generală a vieţii afective:

-creşterea autonomiei morale şi a concepţiei morale a adolescentului

-erotizarea vieţii afective.

Primul aspect este legat de viaţa şi relaţiile sociale, cel de-al doilea se referă la aspectele individuale ale dezvoltării afectivităţii. Se dezvoltă sentimente superioare – morale, estetice, intelectuale – baza lor reprezentând-o lărgirea cunoaşterii.

Voinţa

Este perioada în care se modifică, devenind deosebit de bogat, momentul deliberativ al actului volitiv, când între motivele acţiunilor s-a ajuns la o ierarhizare, care este în strânsă legătură cu experiența în domeniul în care urmează să se acţioneze.

În luarea hotărârii, preadolescentul este prompt, dar la adolescent, timpul este mai îndelungat, deoarece el reflectă mai temeinic asupra mijloacelor realizării acţiunii, precum şi a consecinţelor ce decurg din aceasta.

În execuţia hotărârii preadolescentul nu trece totdeauna imediat la execuţia ei, ci adesea amână îndeplinirea celor propuse. Adolescentul dă dovadă de mai multă perseverenţă, scopurile acţiunilor sale având o motivaţie mai puternică. Pe această perseverenţă se dezvoltă calităţile voinţei: iniţiativa, perseverenţa, principialitatea scopului, etc.

Interesele preadolescentului şi adolescentului

Sfera intereselor se lărgeşte ca urmare a creşterii orizontului cultural şi a îmbogăţirii experienţei de viaţă. Interesele preadolescentului nu gravitează doar în jurul activităţii şcolare, ci se extind şi la alte domenii ale ştiinţei, tehnicii, artei.

Interesele devin mai stabile, fiind legate de domenii mai cunoscute, sau spre care se manifestă aptitudini evidente. Interesele devin mai conştiente, ele fiind urmărite cu tenacitate în vederea unui scop anumit; capătă caracter selectiv şi de eficienţă, iar sub aspectul conţinutului este de remarcat marea diversitate: interese cognitive, pentru tehnică, pentru lectură, politico-sociale, pentru sport, pentru muncă etc.

Aceste interese sunt, mai ales la vârsta adolescenţei, legate de idealul profesional, generând motivele care-i determină pe adolescenţi să se orienteze şi să-şi aleagă o anumită profesiune: aptitudinile pentru profesia respectivă, şansele de reuşită în învăţământul superior, posibilităţi de câştig, condiţii de muncă avantajoase, posibilităţi de afirmare etc.

PERSONALITATEA CA FENOMEN PSIHIC
- Concept, caracteristici, structură -

Conceptul de personalitate

Personalitatea este obiectul mai multor ştiinţe, fiecare dintre acestea considerând-o dintr-un unghi specific: antropologia biologică şi culturală, sociologia, ştiinţele educaţiei, medicina psihosomatică, istoria.

Personalitatea este un sistem bio-psiho-socio-cultural, care se constituie, fundamental, în condiţiile existenţei şi activităţii, începând cu primele etape ale dezvoltării individului în societate.

Din punct de vedere psihologic, trebuie făcută diferențierea între fenomenele locale, accidentale, variabile şi cele constante, invarianţi sub formă de trăsături sau structuri în organizarea psihologică a subiectului.

Personalitatea reprezintă un ansamblu sistemic, deosebit de complex al programelor, structurilor profunde, trăsăturilor, precum şi organizarea lor privind omul concret în ceea ce are el unic, original, relativ stabil şi îl deosebeşte de ceilalţi.

Fiecare ne naştem cu un potenţial uman care se valorifică şi se dezvoltă treptat prin socializare şi enculturaţie (asimilarea valorilor şi comportamentelor sub forma unei învăţări continue).

Dintr-o perspectivă foarte extinsă putem defini personalitatea ca fiind realitatea complexă şi dinamică a fiecăruia dintre noi. O definiţie structural-existenţialistă a personalităţii este dată de Allport în lucrarea sa *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* în următorii termeni: *personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic*.

Personologul american Eysenck propune următoarea definiţie: *personalitatea este organizarea mai mult sau mai puţin durabilă a caracterului, temperamentului, inteligenţei şi fizicului unei persoane*; această organizare determină adaptarea sa unică la mediu.

Accepţiuni ale conceptului de "personalitate"

Putem analiza conceptul de *personalitate* potrivit unor diverse accepţiuni:

-în accepţiune antropologică, personalitatea reprezintă o entitate bio-psiho-socio-culturală, fiind analizat omul viu, concret, empiric, ca întreg;

-în accepţiune biologică, personalitatea reprezintă fiinţa umană care cunoaşte, acţionează şi valorizează, transformând lumea şi pe sine; reprezintă, în acelaşi timp, purtătorul şi executorul funcţiilor epistemice, pragmatice şi axiologice;

-în accepţiunea axiologică personalitatea reprezintă un produs, dar şi un producător de valori, medii, ambianţe şi împrejurări sociale deoarece omul

asimilează dar şi creează împrejurările, le dirijează, le stăpâneşte şi le tranformă.

Perspectiva atomistă în abordarea personalităţii este cea mai veche, dar a continuat în diferite forme să circule până în zilele noastre. Ea se bazează, pe de o parte, pe descompunerea personalităţii în elementele sale componente, urmărind studierea legităţilor lor de funcţionare, iar pe de altă parte, pe identificarea elementului primar sau constituentul fundamental al acesteia.

Astfel, cea mai veche orientare este a medicului antic *Hipocrates*, urmat de *Galenus*, cu privire la *temperament*, care este explicat naiv, prin amestecul celor patru umori socotite ca fundamentale (sânge, fiere neagră, fiere galbenă şi limfă) din care una ar domina, de unde şi denumirile care s-au păstrat de: coleric, sangvinic, flegmatic şi melancolic. Ipoteza umorilor a fost eliminată, dar este confirmat faptul că teoria este constitutiv-organică.

Mult mai târziu, *I.P.Pavlov* (1849-1936) fiziolog rus, a stabilit cele patru tipuri de ANS (activitate nervoasă superioară) în funcţie de modul în care se combină însuşirile de forţă, mobilitate, echilibru, între cele două procese nervoase de bază, excitaţia şi inhibiţia.

Aceste trei însuşiri de bază privind funcţionarea sistemului nervos prezintă gradaţii: pentru forţă: puternic/slab, pentru mobilitate: mobil/inert, pentru echilibru: echilibrat/neechilibrat.

Prin combinarea dintre însuşiri, în prim plan apar patru tipuri de sistem nervos (prin extensie de ANS) care sunt corespondente, relativ, cu cele patru temperamente descrise în antichitate de Hipocrates:

- însuşirile de forţă delimitează tipul puternic
  slab
- însuşirile de mobilitate: tipul mobil
  inert
- însuşirile de echilibru: tipul echilibrat
  neechilibrat.

Rezultă corespondenţa dintre tipul de ANS şi temperament:

-Tipul puternic-mobil-echilibrat: temperamentul sangvinic

-Tipul puternic-neechilibrat-excitabil: temperamentul coleric

-Tipul puternic-echilibrat-inert: temperamentul flegmatic

-Tipul slab: la baza temperamentului melancolic.

Medicul psihiatru german *Kretschmer* (1888-1964) propune o tipologie după constituţia corporală, care corelează cu o anume tipologie temperamentală şi cu predispoziţia pentru anumite maladii psihice. El identifică:

-*Tipul picnic* căruia îi corespunde ca profil psihologic *ciclotimicul* (grecescul *Kylos*-cerc, *thyma*-stare), dispoziţie spre o evoluţie tonico-afectivă, ciclică, sinusoidală, cu alternanţe între stări active şi depresive).

Sunt oameni cu talie joasă, faţa rotundă, ten fin, strat de grăsime la suprafaţa trunchiului, puţin încrezători în puterile lor, temători; dintre ei se recrutează bolnavii maniaco-depresivi şi hipomaniacii.

-*Tipul leptosom sau astenic,* cu talie înaltă, membre subţiri şi lungi, sistem osteomuscular firav; corespunde oamenilor hipersensibili, dominaţi de introversie. După E. Kretschmer aceştia prezintă predispoziţii pentru boli de tip schizoid.

-*Tipul atletic* este un tip intermediar care este dezvoltat armonios din punct de vedere fizic, echilibrat relaţional, apreciat ca fiind normal din punct de vedere psihic.

În 1926, *W.E. Sheldon* propune o tipologie morfo-fizio-psihologică după gradul de dezvoltare a 3 celor foiţe germinative:

-*endomorf*- dezvoltare corporală predominant internă, dezvoltă *tipul visceroton* (care se apropie de cel picnic din tipologia anterior prezentată) dominat de activităţi organice, interne, mai ales de nutriţie, preferă ceremoniile, relaxarea, iar din punct de vedere emoţional reacţiile sunt uniforme; sunt extraverţi;

-*mezomorf*- dezvoltare corporală echilibrată, dezvoltă *tipul somatoton* dominat de activitatea sistemului muscular; iubeşte sportul, riscul în activităţi pragmatice, vocea este nereţinută, maniera de comportare are caracter deschis, direct, uneori dură;

-*ectomorf*- dezvoltare corporală predominant externă se regăseşte în *tipul cerebroton*, dominat de activitatea sistemului nervos; poziţia, mişcările îi sunt reţinute, inhibate, tendinţe de însingurare, sociofobii. Se remarcă prin activism intelectual şi afectiv.

Hans Y. Eysenck (psiholog britanic de origine germană - n. 1916) a utilizat pentru identificarea aspectelor fundamentale ale personalităţii o tehnică ce poartă denumirea de *analiza factorială.* El susţine că există două dimensiuni esenţiale ale personalităţii în funcţie de nivelul de nevrozism: instabilitate şi stabilitate. Acestea se corelează cu tipologia propusă de *C. Gustav Jung* (1875-1961), psihiatru elveţian, bazată pe orientarea predominantă spre lumea internă în funcţie de care a descris două tipuri: extrovert şi introvert.

Modelul de personalitate al lui H.Y. Eysenck ordonează pe două axe (una verticală şi una orizontală) cei patru factori şi astfel delimitează următoarele tipuri:

-extrovert stabil- sangvinic,

-introvert stabil- flegmatic,

-extrovert instabil-coleric,

-introvert instabil- melancolic.

Fiecare factor principal este compus din factori secundari: de exemplu pentru extrovert aceştia sunt dinamismul, sociabilitatea, disponibilitatea de asumare a riscurilor, impulsivitatea, expresivitatea, chibzuinţa şi responsabilitatea, în timp ce pentru introvert sunt respectul de sine, bucuria, teama, obsesivitatea, autonomia, ipohondria şi vinovăţia.

Mai târziu, în 1976 a adăugat şi a treia dimensiune, psihoza, dându-şi seama că acest aspect al personalităţii nu se justifică prin extroversiune şi introversiune. La majoritatea oamenilor se identifică factori şi dintr-o categorie şi din cealaltă şi aceştia poartă denumirea de *ambiverți.*

O teorie la fel de celebră, bazată tot pe analiza factorială, a fost elaborată în 1965 de *Raymond Cattell*, autorul testului 16 PF, potrivit căreia există 16 factori esenţiali de personalitate pentru definirea profilului oricărui om.

În concluzie, valoroase explicativ şi analitic, teoriile de tip atomist rămân totuşi tributare diviziunii componentelor, omiterii unităţii, integralităţii personalităţii.

Perspectiva structurală apreciază personalitatea pornind de la global, de la întreg, de la organizarea şi ierarhizarea elementelor componente.

Pentru *şcoala gestaltistă* personalitatea este o configuraţie, un ansamblu de elemente.

Perspectiva configurațională, rezultat al trăsăturilor este susţinută şi de *J.P. Guilford* pentru care unicitatea personalităţii rezultă din modul concret de organizare, structurare şi interrelaţionare şi nu din numărul trăsăturilor. J.P. Guilford a numit aproape 100 de factori, majoritatea de natură intelectuală.

Există puncte comune între perspectiva atomistă şi cea structurală. Cea mai evidentă este tendinţa de identificare a factorilor, dar cea de a doua se impune prin surprinderea caracterului global şi unitar al personalităţii şi are în vedere dinamica sa, în baza structurării şi evoluţiei componentelor sale în timp.

Kurt Lewin (1890-1947), psihosociolog american de origine germană, interesat de dinamica grupului, sesizează în structura personalităţii trei momente succesive:

-*Etapa structurilor globale*-este una de tip primar, nediferenţiată, slab structurată, mai ales în privinţa conexiunilor interne. Este evidentă în jurul vârstei de 3 ani.

-*Etapa structurilor semidezvoltate*-în interiorul structurii iniţiale se diferenţiază funcţia şi creşte gradul de interdependenţă corelativă. Cel mai pregnant se evidenţiază în preadolescență.

-*Etapa structurilor dezvoltate* în care sunt deja maturizate prin tipurile de structuri şi prin maximalizarea conexiunilor de tip reglator dintre ele, ceea ce asigură coerenţă, stabilitate. Se dezvoltă după vârsta adolescenţei pe măsura maturizării acţionale şi sociale.

Studiile de analiză factorială sunt folosite pentru identificarea structurii personalităţii considerată capacitate definitorie.

Perspectiva sistemică are la bază teoria sistemică având ca punct de referinţă sistemul, în cadrul căruia elementul devine important numai în măsura în care este interpretat ca sistem, deci ca ansamblu de relaţii, de interacţiuni şi interdependenţe. Elementul trebuie raportat la context, ceea ce într-un context este element, în altul devine sistem. Acest lucru este posibil pentru că elementele se unesc în subsisteme.

Personalitatea este o unitate integrativă, superioară, un sistem supraordonat ce nu se poate reduce la procese, funcţii psihice şi nici nu se adaugă la structurile biologice sau psihocomportamentale primare. Este un sistem dinamic, hipercomplex, cu organizare ierarhică plurinivelară, care dispune de intrări-stări-ieşiri, asemeni oricărui sistem.

Forţa personalităţii, unitatea, stabilitatea ei se probează mai ales prin puterea de a surmonta, de a domina şi chiar de a se impune în raport cu o situaţie, ceea ce înseamnă că există o dinamică în evoluţia sa.

Din perspectiva dinamismului personalităţii, contribuţia lui *Sigmund Freud* (1856-1939), medic austriac, fondatorul psihanalizei (concepţie teoretico-metodologică centrată pe studierea vieţii psihice interioare a subiectului) este revelatoare.

Psihanaliza nu se limitează doar la descrierea şi clasificarea fenomenelor, ci are în vedere elementele de determinare ale vieţii psihice interioare şi schimbarea finalităţii psihologice de la cea de tip explicativ la una ameliorativă, psihoterapeutică, umanistă.

După S. Freud personalitatea rezultă din acţiunea a trei forţe dispuse la trei niveluri supraetajate: Sinele, Eul şi supra Eul.

Sinele reprezintă nivelul inconştientului, sediul impulsurilor instinctive, dominate de principiul plăcerii, al reducerii tensiunii, situat în afara raţionalului.

Eul (Ego), dimpotrivă este forţa conştientă, organizatoare ce acţionează după principiul realităţii şi implică gândire, raţiune, control asupra pornirilor tensionate din inconştient.

Trebuinţa în stare activă este expresia unui dezechilibru care creează la nivel inconştient o puternică stare de tensiune ce se exercită ca o forţă asupra conştientului (al Eu-lui) care trebuie să găsească modalitatea de reducere a tensiunii**,** prin satisfacerea trebuinţei.

Supra Eul sau Super Ego-ul reprezintă sistemul normelor social-morale însuşite de individ, interiorizate pe bază de deprinderi morale, de motive. Supra Eul deţine atât o zonă din inconştient cât şi una din conştient exercitând control, determinare asupra Eu-lui dar şi asupra Sinelui.

Atât timp cât între cele trei instanţe există echilibru, viaţa personalităţii decurge firesc; în schimb, atunci când apar tensiuni, cum este cazul unor instincte care nu pot fi satisfăcute, ele sunt refulate, trimise în inconştient. Acolo nu dispar, nu sunt inactive, ci pot reveni cu forţă sporită pentru a fi satisfăcute. Cu cât conflictul dintre libidou (forţa, puterea instinctelor sexuale) şi conştiinţă este mai mare, cu atât instinctele refulate caută căi proprii de a se satisface, chiar împotriva voinţei conştiinţei.

La nivelul celor trei instanţe apar mecanisme de defulare, de descărcare ce permit organismelor să se echilibreze: de exemplu unele apar sub forma visului (inconştient), iar în cazuri mai grave apar stări morbide, obsesive, nevrotice.

La nivelul subconştientului se dezvoltă actele ratate (lapsusuri, erori de lectură, de scris) bazate pe automatisme iar modalităţile de defulare conştiente pot fi grosiere (explozii, reacţii nestăpânite, violente) sau rafinate, prin suprimarea tensiunii în alt gen de activitate decât cea obligatorie, curentă (creaţii, hobby-uri).

Dintre cele trei instanțe, după opinia lui Freud, cea mai importantă este a doua, subconştientul, întrucât trebuie să satisfacă cerinţele Sinelui, ale Supra Eu-lui şi Realităţii, să fie un mediator între cerinţele aparatului psihic.

Perspectiva psihosocială are în vedere cunoaşterea personalităţii concrete, aşa cum reacţionează firesc în sistemul interrelaţiilor, pe baza statusurilor şi rolurilor îndeplinite.

În această perspectivă, esenţa personalităţii o reprezintă ansamblul relaţiilor sociale, atât cele macrosociale (economice, politice, juridice, morale, religioase etc.) cât şi cele microsociale (familiale, şcolare, profesionale, de vecinătate, etc.).

A. Kardiner vorbeşte de un *nucleu de bază,* iar *R. Linton* de *personalităţi de statut*, configuraţii psihologice comune membrilor dintr-un anume mediu social sau cu un anume statut.

Perspectiva psihosocială presupune o triplă interpretare a personalităţii:

-*situaţională* - personalitatea ca produs al situaţiilor, împrejurărilor, o raportare la situaţiile în care trăieşte, pe care le provoacă, suportă, valorifică, respectiv la contextul social;

-*relaţională* - studiază personalitatea în relaţie cu o alta, pentru a vedea cum se acomodează, adaptează, cooperează;

-*grupală* - raportarea la grup, considerându-l nu doar ca un simplu context, ci ca instrument de formare a personalităţii; dacă individul are personalitate,

grupul are sintalitate care, cu cât va fi mai puternică, mai coerentă, cu atât va influenţa personalitatea fiecăruia.

Perspectiva umanistă

Psihologia umanistă, orientare ce s-a impus începând cu a doua jumătate a secolului XX prin *Abraham Maslow, Carl Rogers, Charlotte Buhler,* psihologi americani, *J. Cohen* (englez) şi francezul *A. de Peretti*, propune o personalitate care să trăiască şansele împlinirii, satisfacţiei, succesului, să construiască relaţii de colaborare, solidaritate şi, pe această bază, să se implice în marile probleme ale omului şi omenirii (boală, sănătate, fericire, nonfericire, exploatare, fraternitate, război, pace).

Pentru *Carl Rogers*, unul dintre iniţiatorii teoriei umaniste, personalitatea trebuie să se centreze pe dezvoltarea necesităţii de autoactualizare (de dezvoltare a potențialului propriu) şi a necesităţii preţuirii, atât a celei de tip necondiţionat (fiecare este preţuit de una, două persoane indiferent de tipul său de comportament), cât şi a celei de tip social-valoric, ultima dependentă de ceea ce poartă numele de condiţii de valoare, care impun cunoaştere şi respectare.

Marele caracterolog american *G. Allport* susţine că trăsăturile personalităţii se ierarhizează, unele fiind dominante, altele subordonate, la fiecare impunându-se una, două trăsături dominante, cardinale, care le controlează pe toate celelalte. Acestea sunt urmate de trăsăturile principale, în număr de 10-15 care, deoarece sunt caracteristice individului, se pot identifica cu uşurinţă. În afara acestora, sute, chiar mii sunt trăsăturile secundare, slab exprimate, lipsite de continuitate, uneori negate chiar de subiectul însuşi.

George Kelly a formulat în 1955 o teorie potrivit căreia fiecare dintre noi îşi elaborează un set de constructe personale *în baza experienţei* proprii, le utilizează pentru a înţelege lumea, pe cei din jur şi în luarea deciziilor.

Constructele personale pot fi locale sau generale, au caracter bipolar (ex. sensibil/insensibil, bun/rău) şi sunt folosite în evaluarea celorlalţi. Potrivit lui G. Kelly, fiecare avem un set de opt, nouă constructe supraordonate şi altele mult mai numeroase, subordonate. Personalitatea apare ca un sistem de constructe ce se integrează unele pe altele, constructe de constructe-situate la mai multe niveluri ierarhice.

Pentru analiza constructelor personale, el a elaborat o grilă, repertoriu, considerată a fi primul test de personalitate ce oferă o întărire profundă a felului în care un om îşi înţelege lumea.

Structura personalităţii

Structura personalităţii include:

-*Subsistemul de orientare* al personalităţii: motive, interese, aspiraţii, înclinaţii, convingeri, idealul de viaţă;

-*Subsistemul bioenergetic* al personalităţii: temperamentul;

-*Subsistemul instrumental* al personalităţii: deprinderi, priceperi, obişnuinte, aptitudini şi capacităţi, creativitatea şi potenţialul creativ;

-*Subsistemul* relaţional valoric şi de autoreglare: caracterul.

M. Zlate enumeră următoarele laturi ale personalităţii organizate, ierarhizate şi interdependente din perspectiva cărora se poate realiza o analiză intrapsihică a personalităţii:

1. *temperamentul*, reprezentând latura dinamico - energetică a personalităţii;
2. *aptitudinile* ce reprezintă latura instrumentală a personalităţii;
3. *caracterul*, ca latură relaţional-valorică şi de reglaj a personalităţii.

Într-o clasificare mai recentă acestora teoreticienii mai adaugă:

4. *inteligenţa* ca latură rezolutiv-productivă a personalităţii şi
5. *creativitatea* ca latură transformativ-constructivă a personalităţii.

Componentele personalităţii interacţionează, se organizează şi se relaţionează reciproc, se ierarhizează dând naştere unei structuri ce dispune de o arhitectonică specifică. În existenţa concretă a individului ceeea ce contează este nu atât prezenţa uneia dintre aceste laturi, nu atât gradul lor de dezvoltare, cât modul în care se structurează. De aceea, psihologia se centrează pe evidenţierea structurii personalităţii, a relaţiilor reciproce existente între laturile şi componentele sale care conduc, în plan psihocomportamental, la efecte diverse.

Temperamentul

Constituind latura dinamico-energetică a personalităţii, temperamentul ne furnizează informaţii cu privire la cât de iute sau lentă, mobilă sau rigidă, accelerată sau domoală, uniformă sau neuniformă este conduita individului; pe de altă parte exprimă care este cantitatea de energie de care dispune un individ şi, mai ales, modul cum este consumată aceasta.

Temperamentul se exprimă cel mai pregnant în conduită şi comportament, existând o serie de indicatori psihocomportamentali care ne pot ajuta să identificăm temperamentul:

-ritmul şi viteza desfăşurărilor trăirilor şi stărilor psihice;

-vivacitatea sau intensitatea vieţii psihice;

-durabilitatea, extensia în timp a manifestărilor psihocomportamentale;

-intrarea, persistenţa şi ieşirea din acţiune;

-impresionabilitatea şi impulsivitatea;
-egalitatea sau inegalitatea manifestărilor psihice;
-capacitatea de adaptare la situaţii noi;
-modul de folosire, de consumare a energiei disponibile.

Deşi între oameni există diferenţe psihocomportamentale, implicit şi temperamentale foarte mari, nu este mai puţin adevărat că este posibilă o grupare a oamenilor în funcţie de trăsăturile lor asemănătoare. Pe această bază s-a ajuns la stabilirea unor tipuri de personalităţi, a unor tipologii temperamentale:

-tipologiile substanţialiste propuse de Hipocrate şi Galenus pornesc de la luarea în considerare a unor substanţe din organismul uman (sânge, limfa, bila galbenă şi bila neagră) şi propun următoarele tipuri temperamentale: sangvin, flegmatic, coleric, melancolic.

-tipologiile constituţionale pornesc în clasificarea lor de la aspectul somatic, morfologic al individului, considerând că o anumită constituţie predispune la un anumit comportament. Cea mai cunoscută tipologie constituţională a fost elaborată de psihiatrul german E. Kretschmer care a ajuns la stabilirea următoarelor tipuri constituţionale: picnic, leptosom sau astenic, atletic.

-tipologiile psihologice utilizează în calitate de criteriu de clasificare fapte, fenomene de natură psihică. Cel care va fundamenta o astfel de tipologie este C.G. Jung care arată că personalitatea umană poate fi orientată spre exterior, aceştia fiind extravertiţii, sau spre interior: intravertiţii. Persoanele la care aceste orientări nu sunt evidente, echilibrul fiind nota lor distinctivă, poartă denumirea de ambiverţi. Dacă extravertiţii sunt înclinaţi către dinamismul vieţii practice, către circumstanţele vieţii externe, fiind mai sociabili, comunicativi, vioi, expresivi şi uşor adaptabili, introvertiţii se îndepărtează de obiecte pentru a se concentra asupra psihicului propriu, de unde tendinţa de izolare, de închidere în sine.

-tipologiile psihofiziologice iau în considerare, în clasificarea temperamentală, criterii atât de ordin psihologic cât şi fiziologic, încercând să realizeze o sinteză între subiectiv şi obiectiv. I.P. Pavlov, studiind tipul de activitate nervoasă superioară după proprietăţile de intensitate, echilibru şi mobilitate a proceselor nervoase fundamentale, excitaţia şi inhibiţia, a stabilit patru tipuri de ANS: puternic echilibrat mobil, puternic echilibrat inert, puternic neechilibrat excitabil şi tipul slab.

-tipologiile psihosociologice au apărut ca urmare a raportării omului la mediul socio-cultural existenţial, la sistemul valorilor. Spranger, Vernon şi Allport, pornind de la premiza că valorile determină anumite tipuri umane deoarece omul are o atitudine faţă de ele, au distins şase tipuri diferenţiate: teoretic, economic, estetic, social, politic şi religios.

-tipologiile psihopatologice vizează, în principal, destructurările manifestărilor temperamentale, Kahn descriind următoarele tipuri: nervoşii, sensibilii, obsesivii, explozivii, hipertimicii, depresivii, instabilii, amoralii, nestatornicii, impulsivii, fantasticii, bizarii etc.

Prin el însuşi temperamentul nu generează nici conţinuturi psihice, nici performanţă, el reprezentând modul de a fi, de a se comporta al cuiva, ţinând, mai ales, de stilul comportamental al omului. Cercetările au evidenţiat faptul că temperamentul este nespecific sub raport valoric, pentru personalitate; nu el este cel care acordă valoare omului, nu corelează semnificativ cu trăsăturile aptitudinale, orientative, caracteriale ale acestuia. Pe unul şi acelaşi temperament pot fi formate caractere diverse, iar acelaşi caracter poate fi format pe temperamente diferite.

Temperamentul suportă toate influenţele dezvoltării celorlalte componente superioare ale personalităţii.

Aptitudinile

Aptitudinile reprezintă un complex de însuşiri psihice individuale, structurate într-un mod original, care permite efectuarea cu succes deosebit a anumitor activităţi.

Unele însuşiri sau componente psihice ale persoanei (cunoştinţe, priceperi, deprinderi) asigură şi ele îndeplinirea activităţii, însă la un nivel mediu, obişnuit, uneori chiar automatizat şi stereotipizat, de aceea nu trebuie confundate cu aptitudinile. Nu însuşirile izolate sunt aptitudini ci doar cele care se îmbină şi se sintetizează într-un tot unitar, într-o anumită configuraţie, în virtutea căreia dispun şi de un mare grad de operaţionalitate.

Forma calitativ superioară de manifestare a aptitudinilor complexe este *talentul*. El se deosebeşte de aptitudine prin gradul înalt de dezvoltare a aptitudinilor şi, mai ales, prin îmbinarea lor corespunzătoare, ceea ce face posibilă creaţia de valori noi şi originale.

Forma cea mai înaltă de dezvoltare a aptitudinilor care se manifestă într-o activitate de importanţă istorică pentru viaţa societăţii, pentru progresul cunoaşterii umane, a ştiinţei, tehnicii, culturii conducând la creaţii unice, irepetabile, o reprezintă *geniul*.

Una din cele mai controversate probleme în legătură cu aptitudinile o reprezintă caracterul lor înnăscut sau dobândit. La naştere subiectul dispune de un potenţial ereditar, de anumite *predispoziţii genetice* care privesc nu doar morfologia şi funcţiile biologice ci şi posibilităţile de acţiune ale indivizilor. Acest potenţial ereditar se află, însă, numai în germene şi nu posedă emergenţa necesară pentru a se realiza de la sine; pentru ca potenţialul să fie valorificat şi dezvoltat ca un sistem operaţional sunt necesare maturizarea organismului şi a sistemului nervos central şi, totodată, adaptarea la mediul natural şi social

în condiţiile unor necontenite acţiuni dintre subiect şi ambianţă, deosebit de importante fiind activitatea şi învăţarea. Pe o bază ereditară, variabilă de la un individ la altul, aptitudinea şi, finalmente, capacitatea se construiesc prin exersările prilejuite de activitate şi, deci, în bună măsură, se dobândesc. Aptitudinea depinde de ereditate dar nu este oferită, nemijlocit, de ea ci se făureşte în condiţiile prilejuite de activitate.

Clasificarea aptitudinilor

În raport cu natura operaţiilor implicate aptitudinile pot fi:
-aptitudini simple, elementare şi
-aptitudini complexe.

Aptitudinile simple, elementare se sprijină pe un tip omogen de operare sau funcţionare. Astfel sunt toate proprietăţile sensibilităţii, de tipul acuităţii vizuale, tactile, olfactive, de vedere în spaţiu şi orientare în timp, simţul ritmului, capacitatea de concentrare şi distribuţie a atenţiei etc. Acestea mijlocesc acţiunile şi condiţionează eficienţa pe anumite laturi ale activităţii.

Aptitudinile complexe apar, la o primă interpretare, ca o reuniune de aptitudini simple, elementare. Astfel, aptitudinea muzicală presupune acuitate auditivă, auz absolut, simţ al ritmului, reprezentarea melodiilor, memorie muzicală etc. La o interpretare mai profundă se înţelege că nu poate fi vorba de o simplă însumare, reunire de aptitudini, ci este, mai degrabă, o structură sau o matriţă după care se profilează un stil individual de receptare şi reacţie propriu (în cazul dat) muzicianului.

Aptitudinile complexe pot fi, în funcţie de aplicabilitatea lor:

-aptitudini speciale şi
-aptitudini generale.

Aptitudinile speciale mijlocesc eficienţa activităţii într-un domeniu deosebit de restrâns cum ar fi: interpretarea muzicii la un anumit instrument, reuşita în arta portretului (din domeniul artelor plastice) etc.

Aptitudinile generale sunt solicitate de mai multe domenii de activitate specific umane: spiritul de observaţie, capacitatea creativă, inteligenţa.

Inteligenţa este apreciată ca cea mai generală aptitudine şi chiar ca latură rezolutiv-productivă a personalităţii. Potrivit acestei ultime accepţiuni inteligenţa este privită ca:

-sistem complex de operaţii care condiţionează modul general de abordare şi soluţionare a celor mai diverse sarcini şi situaţii problematice;

-aptitudine generală având în vedere implicarea ei cu succes în extrem de numeroase şi variate activităţi.

Caracterul

Ca latură relaţională a personalităţii, responsabilă de modul în care oamenii interacţionează în cadrul societăţii, caracterul a fost interpretat ca o pecete sau amprentă ce se imprimă în comportament, ca un mod de a fi al omului, ca o structură psihică complexă prin intermediul căreia se filtrează cerinţele externe şi în funcţie de care se elaborează reacţiile de răspuns. Deoarece caracterul exprimă valoarea morală, personală a omului, a mai fost denumit şi profilul psiho-moral al acestuia, evaluat, în principal, după criterii de unitate, consistenţă şi stabilitate.

Caracterul reprezintă configuraţia sau structura psihică individuală, relativ stabilă şi definitorie pentru om, cu mare valoare adaptativă, deoarece pune în contact individul cu realitatea, facilitându-i stabilirea relaţiilor, orientarea şi comportarea, potrivit specificului individual.

Considerată componenta fundamentală a caracterului, *atitudinea* este o construcţie psihică sintetică ce reuneşte elemente intelectuale, afective şi volitive. Atitudinea este o modalitate internă de raportare la diferitele laturi ale vieţii sociale, la alţii, la sine, la activitate şi de manifestare în comportament. Atitudinea este invariantul pe baza căruia individul se orientează selectiv, se autoreglează preferenţial, se adaptează evoluând.

Atitudinile se exprimă, cel mai adesea, în comportament prin intermediul trăsăturilor caracteriale: modestia, demnitatea, siguranţa de sine etc.

Sunt considerate trăsături caracteriale numai cele care satisfac o serie de cerinţe:

-sunt esenţiale, definitorii pentru om;

-sunt stabilizate, durabile, determinând un mod constant de manifestare a individului şi permiţând anticiparea reacţiilor acestuia;

-sunt coerente cu toate celelalte, caracterul presupunând nu trăsături izolate juxtapuse, ci sinteza, structurarea bine definită a trăsăturilor în virtutea cărora oamenii se diferenţiază între ei.

Modelul balanţei caracteriale sugerează ideea potrivit căreia atitudinile există două câte două, una opusă celeilalte. La naştere, trăsăturile caracteriale se află la cota zero, evoluţia lor fiind, teoretic, egal probabilă; în realitate, omul va evolua spre un pol sau altul după cum reacţiile lui vor fi întărite sau respinse social. Procesul este deosebit de complex, fiind determinat nu atât de numărul situaţiilor pozitive sau negative cu care se întâlneşte individul cât, mai ales, de întărirea sistematică a unora dintre ele.

Modelul cercurilor concentrice caracteriale îşi are originea în concepţia lui G.W. Allport cu privire la însuşirile (trăsăturile caracteriale) clasificate de acesta în: trăsături comune care îi aseamănă pe oameni şi în

virtutea cărora aceştia pot fi comparaţi unii cu alţii şi trăsături individuale care, pentru a fi mai clar diferenţiate de primele, sunt denumite dispoziţii personale, acestea diferenţiindu-i pe oameni între ei.

Trăsăturile individuale sunt de trei tipuri: cardinale, dominante, penetrante, cu semnificaţie majoră pentru viaţa oamenilor, oferind mari posibilităţi în cunoaşterea şi afirmarea individului; centrale, generalizate, constante, controlând un număr mare de situaţii obişnuite, comune; secundare, periferice, mai puţin active exprimând aspecte neesenţiale de manifestare a individului şi având o existenţă minoră şi latentă. Trăsăturile caracteriale autentice sunt doar primele două care dispun de constanţă şi au ecouri semnificative asupra comportamentului individului. Trăsăturile aflate în cele trei cercuri concentrice nu sunt imuabile, nu au un loc predestinat, dimpotrivă ele sunt mobile, flexibile, putând trece, în funcţie de cerinţe şi situaţii, dintr-un cerc în altul.

Modelul piramidei caracteriale propus de M. Zlate porneşte de la ideea că nu este important numărul atitudinilor şi trăsăturilor, ci modul lor de organizare, relaţionare şi structurare.

Între laturile menţionate ale personalităţii sunt statornicite relaţii specifice de:

-ierarhizare, cu dominanţa netă a caracterului asupra celorlalte două şi cu capacitatea acestuia de a le regla şi valorifica maximal;

-interinfluenţare, cu efecte pozitive sau negative, de avantajare sau de periclitare, rigidizare şi chiar anulare reciprocă;

-compensare, astfel încât unitatea globală a personalităţii să nu fie afectată;

-feed-back, efectele produsele de o latură repercutându-se chiar asupra laturii care le-a generat.

Analizând multiplele teorii ale personalităţii, Montmolin arată că ideile care apar cel mai frecvent în cadrul diverselor teorii asupra personalităţii sunt:

-*ideea de totalitate*, personalitatea fiind privită de majoritatea autorilor ca un ansamblu de trăsături, ca un agregat, ca un sistem de procese şi funcţii psihice;

-*ideea de individualitate,* care se referă la caracterul unic, original al personalităţii, pe baza căruia putem diferenţia un individ de altul;

-*ideea de concret,* în sensul că o cunoaştere a personalităţii ne permite o predicţie cu privire la ceea ce va face în mod concret un individ într-o anumită situaţie;

-*ideea de unitate*, personalitatea presupunând organizare, caracter sistemic;

-*ideea de stabilitate,* trăsăturile de personalitate reprezentând constante ale comportamentului.

CUNOAȘTEREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Se atribuie denumirea de *fişă* acelui instrument de lucru care serveşte organizării şi prezentării informaţiilor referitoare la o persoană, privită în totalitatea sa sau, mai frecvent, la anumite aspecte ale acesteia.

Printr-o bună organizare a informaţiei, fişa prezintă un avantaj deosebit pentru cunoaştere şi, în acelaşi timp, îndeplineşte un rol de direcţionare a activităţii de cunoaştere a persoanei.

Alături de noţiunea de fişă se foloseşte şi noţiunea de *diagnostic pedagogic,* care se poate defini ca fiind forma de organizare a activităţii de cunoaştere a elevului, destinată necesităţilor acţiunii pedagogice, adică obiectivelor de formare a personalităţii copilului, sub multitudinea aspectelor sale: dezvoltarea fizică, dezvoltarea psihică, fond informaţional, integrarea socială.

Fişa destinată studiului individualităţii elevului privită în interdependenţa factorilor în care se integrează poate fi definită ca un document cu valenţe practice care permite desfăşurarea unei acţiuni programate, în scopul desăvârşirii personalităţii elevului prin intermediul procesului de învăţământ. Eficienţa nu trebuie căutată în valoarea analizei psihologice sau pedagogice efectuate, ci în rolul ei de factor dinamizant al procesului de învăţământ.

Caracteristicile fişei psiho-pedagogice

Alcătuirea fişei se sprijină pe cîteva *principii*, dintre care menţionăm: considerarea unitară a personalităţii copilului, cercetarea variabileleor de personalitate în interdependenţa lor, distingerea caracteristicilor dominante de personalitate, de mediu şi de educaţie, abordarea unui punct de vedere dinamic şi funcţional în explicarea procesului de formare a elevului.

Aceste principii, precum şi metodele de studiere a trăsăturilor de personalitate ale elevilor au impus unele caracteristici fişei psiho-pedagogice:

-*caracteristica de fişă de concluzii***,** deoarece conţine rezultatele prelucării informaţiei, realizează cunoaşterea prin trierea şi ordonarea datelor, exprimă generalul şi caracteristicul din fapte;

-*caracterul sintetic*, priveşte copilul multilateral: fiziologic, psihologic, pedagogic şi social; priveşte copilul sub aspectul nivelului de posibilităţi, de realizare şi de aspiraţie;

-*evidenţiază elementul caracteristic:* scoate în relief ceea ce este diferenţiat de ceea ce este comun, ceea ce este permanent de ceea ce este accidental, explică persoana prin dominantele sale psihologice, pedagogice, sociologice;

-*permite o prezentare dinamică*, conţine date din analiza procesului de adaptare, integrare, familie, şcoală, societate, urmăreşte copilul în procesul de

formare, sesizând modul de cristalizare a anumitor trăsături, explică structura psihologică prin interrelaţia dintre dominante şi realizarea copilului, prin factorii care intervin (de sănătate, de mediu, de şcolaritate);

-*are un caracter direcţional:* permite o acţiune programatică în formarea copilului, conţine indicaţii asupra direcţiilor de intervenţie prin procesul instructiv-educativ, cât şi date referitoare la orientarea şcolară şi profesională;

-*are un caracter explicativ;* este rezultatul acţiunii de înţelegere a copilului, conţine motivaţii pentru anumite situaţii sau conduite;

-*are un caracter de continuitate:* oglindeşte permanent situaţia copilului, urmăreşte elevul în toate etapele de învăţământ, se definitivează pe parcurs;

-*are un caracter de accesibilitate*, poate fi completată şi utilizată de orice cadru didactic cu pregătire psihologică;

-*prezintă uşurinţă în parcurgere:* conţine numai informaţii utile, evidenţiază elementele caracteristice, prezintă o anumită sistematizare a datelor;

-*constituie un document secret,* comunicarea datelor se face cu grija de a nu crea elevilor condiţii de stres.

Întocmirea fişei de caracterizare psiho-pedagogică

O privire de ansamblu asupra capitolelor fişei ne oferă posibilitatea de orientare asupra tematicii de investigaţie a individualităţii elevului:

FIŞA PSIHO-PEDAGOGICĂ (model)

Numele şi prenumele elevului**:**
Născut în anul _____ luna_____ziua_____
în localitatea_____
Domiciliul părinţilor:_____
Aparţine şcolii noastre din clasa _____
A absolvit clasele anterioare la şcolile_____

Nr._____ Data:_____

I. Date asupra mediului familiei

1. Familia

	Numele	Data naşterii	Pregătirea şcolară	Profesiunea	Venituri lunare	Obs.
Tata Mama Copii						

2. Atmosfera în familie (relaţii în familie, regim şi climat educativ etc.):

3. Condiţiile de studiu ale elevului:

4. Proiectele părinţilor privind viitorul copilului:

II. Date medicale semnificative
Antecedente personale:

Starea generală a sănătăţii:

III. Date asupra şcolarităţii
1. Situaţia şcolară

Clasa	Secţia	Media anuală	MATERII cu rezultate mai bune	REZULTATE mai slabe	Repetenţie, corijenţe

1. Succese deosebite la concursuri:

_____
_____
_____
_____

2. Manifestări în timpul lecţiei (atenţie, receptivitate, participare la discuţii, frecvenţa şi valoarea intervenţiei):

_____
_____
_____
_____

3. Modul de pregătire a lecţiilor (cu regularitate, din proprie iniţiativă, prin efort propriu, etc):

_____
_____
_____

4. Factori explicativi ai succesului sau insuccesului: (aptitudini, sârguinţă, interes, deprinderi de muncă, lacune în pregătirea şcolară, aspiraţii profesionale, starea de sănătate, condiţii de mediu, etc.)

_____
_____
_____

IV. Integrarea socială a elevului

1. Conduita în familie:

a) faţă de părinţi (ascultare, ataşament, independenţă, nesupunere);

_____
_____
_____

b) relaţiile cu fraţii (ocrotire, înţelegere, dominare, etc.)

c) participare la activitatea familiei (autoservire, ajutorare, etc.)

2. Conduita în şcoală

a) relaţiile elev-profesor (disciplinat, politicos, docil, rezervat, impertinent);

b) relaţiile cu colegii (solidaritate, colegialitate, prietenie, rezervă, tendinţă de dominare sau supunere, egoism, apreciere, influenţa lui asupra colectivului);

3. Conduita între prieteni (natura prietenilor, influenţa asupra elevului)

V. Caracteristicile personalităţii

1. Procese intelectuale (nivel de dezvoltare intelectuală, atenţie, memorie, gîndire, imaginaţie, limbaj;

2. Trăsături de afectivitate (sentimente legate de personalitate, reacţii faţă de succes şi insucces, sensibilitate, timiditate, echilibru emotiv);

3. Aptitudini, interese, aspiraţii, evidenţiate prin:

a) activităţi şcolare;

b) preocupările din timpul liber;

4. Trăsături de temperament:
a) energie (capacitate de efort, rezistenţă la oboseală), mobilitate (ritm de activitate, adaptare la situatii noi), şi echilibru (stăpînire de sine, impulsivitate);

c) introversiune, extraversiune

5.Trăsături de voinţă şi caracter:
a) atitudine faţă de muncă (conştiinciozitate, sârguinţă, disciplină, iniţiativă, perseverenţă)

b) atitudine faţă de societate şi oameni (comportare civilizată, solicitudine, onestitate)
c) atitudine faţă de sine (demnitate, modestie, spirit autocritic)

VI. Aprecieri de ansamblu

1. Pregătirea elevului raportată la aptitudini, starea de sănătate şi condiţii de studiu;

_____
_____
_____

2. Gradul de maturizare psihică (intelectuală, afectivă, temperamentală)

_____
_____
_____

VII. Recomandări psihopedagogice

1. Acţiuni în şcoală pentru corectarea unor aspecte deficitare (disciplinarea gândirii, echilibrarea emotivă, corectarea unor aspecte de caracter, etc.)

_____
_____
_____

2. Acţiuni în colaborare cu familia (îndrumări speciale date părinţilor, reglementarea regimului de viaţă al elevului, plasarea elevului în internat, etc)

_____
_____
_____

3. Acţiuni pregătitoare în vederea orientării spre cercuri de elevi, cultivarea talentelor deosebite, orientarea lecturii, cultivarea anumitor deprinderi, atenţie deosebită la unele discipline, etc.)

_____
_____
_____

4. Recomandări pentru orientarea şcolară şi profesională în funcţie de aspiraţiile şi posibilităţile elevului

_____
_____
_____

Cunoaşterea personalităţii elevului în contextul şcolar se constituie ca un argument principal de evitare a empirismului şi formalismului educaţional, identificarea caracteristicilor proceselor cognitive, a organizării afective şi volitive a elevului, a interiorizării acţiunilor externe, a configuraţiei personalităţii lui etc. conferă întregului proces educaţional o temeinică fundamentare ştiinţifică.

Cunoscând particularităţile individuale, profesorul va şti să adapteze tehnologia didactică la acestea, să diversifice acţiunile instructiv-educative luând în consideraţie structura lor concret - individuală.

Cunoaşterea personalităţii elevilor oferă profesorului o structură teoretică care permite formularea propriilor ipoteze în legătură cu rezolvarea problemelor fiecărui elev.

PRINCIPIILE PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Definire, sensuri

Fiinţa umană, ca sistem deschis, autocinetic şi autoreglatoriu, se află în permanentă interacţiune cu ambianţa socială şi materială, cu semenii, cu natura pe care o cultivă, cu situaţiile pe care le stăpâneşte, provoacă, anticipează, rezolvă, precum şi cu sine însuşi în autoconducere, autoinstruire şi autoeducaţie. Tot ceea ce se supraspune peste reactivitatea spontană şi înnăscută devenind, prin repetare sau întărire, o achiziţie cu caracter de relativă permanenţă poate fi socotit, în termeni generali, ca învăţare.

În timp ce pedagogia priveşte învăţarea mai ales ca proces dirijat şi desfăşurat în şcoală pentru generaţia în formare, psihologia o abordează ca manifestare psiho-comportamentală, atât la animale cât şi la om, scoţând în relief legităţile ei cele mai generale, dar şi cele particulare, întâlnite în procesul formării continue.

Cei mai mulţi specialişti în probleme de psihologia învăţării sunt de acord că, în accepţiunea ei cea mai largă, *învăţarea reprezintă dobândirea de către individ a unor noi forme de comportament, ca urmare a repetării situaţiilor sau a exersării.* Deci, învăţarea este procesul prin care se alcătuieşte, se schimbă, evoluează programarea comportamentală a organismelor în decursul dezvoltării individuale; învăţarea este aceea care permite ca, pe o anumită bază ereditară, să se constituie noi mecanisme de adaptare ale individului, de a dobândi noi informaţii şi operaţii, de a stabili noi tipuri de interacţiune cu ambianţă.

Multe din activităţi sunt considerate ca ilustrând învăţarea: însuşirea unui vocabular, memorarea unui poem sau învăţarea scrisului. Alte activităţi nu apar, însă, la prima vedere ca rezultat al învăţării, dar, dacă vom reflecta asupra lor, ne vom da uşor seama că pot fi uşor clasificate ca atare. Printre acestea sunt: însuşirea unor prejudecăţi sau preferinţe, unele atitudini sociale, idealuri sau diversele deprinderi necesare în relaţiile cu semenii. Mai există şi alte activităţi a căror însuşire nu este de obicei considerată drept un profit ori o îmbunătăţire din cauză că utilitatea lor, dacă există, nu este uşor de demonstrat; printre acestea sunt ticurile, manierismele, gesturile.

Deşi suntem tentaţi să definim actul învăţării ca pe un proces de perfecţionare realizat în cadrul practicii sau de achiziţie ca urmare a unei experienţe, ne dăm foarte bine seama că unele acte ale învăţării nu înseamnă perfecţionare, iar altele nu duc la rezultatele dorite. Totuşi, a fost acceptată următoarea definiţie, în conformitate cu concepţia lui Hilgard şi Bower (1974): *învăţarea este procesul prin care o anumită activitate ia naştere ori se transformă, reacţionând la o situaţie, cu condiţia ca esenţa schimbării să*

nu poată fi explicată pe baza maturizării organismului, a tendinţelor înnăscute de a răspunde sau a altor stări temporare.

Aşadar, nu toate implicaţiile post native ale comportamentului sunt derivate ale învăţării. Toate organismele cunosc un proces de creştere, de implinire a funcţiilor, de maturizare; acestea, desigur, influienţează comportamentul, cel puţin pentru faptul că şi sistemul nervos se maturizează. Prin maturizare, în diverse etape, apar diferite posibilităţi de evoluţie comportamentală; dar maturizarea este condiţionată nu numai de programa ereditară, ci şi de învăţare. De exemplu, fără o primă maturizare motorie nu este posibil mersul, dar prin exersarea acestuia se accelerează maturizarea funcţională a aparatului osteomuscular.

Dacă animalele nu depind de învăţare în definirea lor ca reprezentante ale unei specii, pentru formarea personalităţii umane, decisive sunt existenţa socială şi culturalizarea realizate prin învăţare, atât spontan cât şi dirijat. Particularităţile învăţării la om sunt determinate de faptul că el trăieşte şi se dezvoltă în societate, că experienţa individuală pe care o dobândeşte este şi trebuie să fie în concordanţă cu mediul social. Echipamentul nativ al individului este destul de redus în raport cu achiziţiile din timpul vieţii. La animal aceste achiziţii sunt ancorate în prezent, în timp ce la om ele provin şi din trecut, din practica socială, ceea ce face ca fiecare generaţie să urce cu o treaptă în cunoaşterea şi stăpânirea realităţii. Omul îşi însuşeşte aceste date ale experienţei sociale prin intermediul comunicării verbale, ceea ce face ca această experienţă să devină un bun personal, o achiziţie a individului.

Considerată psihologic, învăţarea este modalitatea de asimilare a cunoştinţelor şi de formare intelectuală, emoţională şi voliţională, de elaborare a deprinderilor, a conştiinţei şi comportamentului social cult. Învăţarea este modalitatea de constituire a personalităţii umane şi nu numai de constituire, dar şi de menţinere, de regenerare, pentru că, dacă învăţarea încetează, personalitatea se dezagregă. Este ceea ce se întâmplă cu cei lipsiţi de experienţa socială.

Din încercările de definire menţionate, putem concluziona că învăţarea poate fi privită:

-*ca rezultat,* în cazul în care ea se exprimă în termeni de cunostinţe, priceperi, deprinderi, obişnuințe, familiarizare, aclimatizare, adaptare etc;

-*ca proces*, în care caz referirea se face, mai ales, la mecanismele care-l condiţionează şi la depăşirea însăşi a fenomenului, exprimat în termeni de însuşire, asimilare, modificare, restructurare, întărire, etc;

-*ca acţiune operaţională* dirijată pedagogic sau independentă, individuală sau colectivă, în care termenii sunt predare, instruire, exersare,

autoinstruire, verificare, examinare, putându-le asocia tehnicile şi metodele adecvate materialului de învăţat şi subiectului care învaţă.

Evenimentele învăţării

Sunt reprezentate de:

-*cineva care învaţă*; la acest eveniment esenţiale sunt organele de simţ, sistemul nervos central şi musculatura sa. Fenomenele din mediul exterior afectează simţurile celui care învaţă declanşând anumite înlănţuiri de impulsuri nervoase care sunt organizate de sistemul său nervos central, mai ales la nivelul scoarţei. Această activitate nervoasă se desfăşoară într-o anumită succesiune sau după anumite modele ce modifică natura procesului intern de organizare, efect desemnat drept învăţare. În final, activitatea nervoasă se exprimă prin acţiune, aceasta putând fi observată ca mişcare a muşchilor ce execută diferite tipuri de răspunsuri;

-evenimentele care stimulează organele senzoriale ale celui ce învaţă sunt cunoscute sub denumirea generică de *situaţie stimul;*

-acţiunea rezultată din stimulare şi din activitatea nervoasă care-i urmează acesteia se numeşte *răspuns*; răspunsurile fiind descrise în funcţie de natura şi amplitudinea modificărilor produse în comportament, ele sunt denumite *performanţe*.

Procesul învăţării are loc numai atunci când situaţia-stimul îl influenţează pe cel care învaţă în asemenea măsură, încât performanţa acestuia se modifică între momentul dinainte şi cel după trecerea lui prin situaţia respectivă.

Atât Pavlov şi discipolii săi cât şi Skinner defineau procesul învăţării ca "o modificare a răspunsului organismului la stimulii externi sau interni care se instalează în urma unei activităţi practice, a experienţei acumulate, sau prin observaţie". Când stimulul şi răspunsul sunt de mai mare complexitate, avem de-a face cu elemente de comportament.

Condiţionarea, privită de Pavlov la animalele superioare ca o conexiune temporară între două zone ale scoarţei cerebrale, este interpretată astăzi, în sens mai cuprinzător, ca expresie a plasticităţii, proprietate fundamentală a fiecărui neuron. S-a experimentat şi demonstrat pe animale inferioare că măsura în care un neuron răspunde la un stimul de intensitate dată depinde de faptul dacă a mai fost sau nu stimulat în prealabil. Şi la animalele superioare mesajul nervos, generat de acţiunea stimulului şi transmis de-a lungul complexelor circuite neuronale, este în măsură să modifice capacitatea de răspuns a acestora la stimulii ulteriori. Se poate, deci, presupune că: *procesul de învăţare constă în modificări fizico-chimice neuronale, produse în urma condiţionării.*

TEORII ŞI MECANISME ALE ÎNVĂŢĂRII

Teoriile asociaţioniste

Vastitatea domeniului învăţării, mulţimea cercetărilor efectuate pe oameni şi animale, diversitatea concepţiilor cercetătorilor justifică diversitatea teoriilor despre învăţare.

Cea mai veche şi cea care şi-a câştigat cei mai mulţi adepţi este categoria *teoriilor asociaţioniste* sau ale condiţionării, formulate în termenii relaţiei S - R (stimul-răspuns).

De numele lui ***I. P. Pavlov*** (1903, 1932, 1936) este legată condiţionarea clasică, în care răspunsurile organismului pot să apară nu numai la stimularea prin agenţi absoluţi (reflex înnăscut, necondiţionat), ci şi la agenţi care acţionează înainte sau simultan cu aceştia (reflex condiţionat). Diferitele forme de condiţionare realizate experimental de către Pavlov şi colaboratorii săi au permis descifrarea unor complicate mecanisme corticale care stau la baza învăţării animale şi umane. Astfel, printr-un experiment realizat în 1927, Pavlov a constatat că dacă un semnal oarecare, de pildă o sonerie, este acţionat în momentul în care unui câine i se aduce hrana şi acest ansamblu de evenimente se repetă de mai multe ori, atunci câinele ajunge să saliveze numai la auzul soneriei. În vreme ce salivarea la vederea hranei poate fi considerată un răspuns necondiţionat, salivarea la auzul soneriei trebuie însuşită ca un răspuns condiţionat. Această însuşire se produce prin prezentarea concomitentă, într-un număr de încercări, a noului semnal (soneria) şi a hranei; astfel se constituie o nouă legătură de tipul S - R.

J. B. Watson (1913,1919) întemeietorul behaviorismului, şi-a bazat concepţia pe condiţionare, prin stabilirea unei relaţii de tipul S - R, care este mai mult expresia unui fenomen de transfer ce apare la nivelul comportamentului şi mai puţin al procesului fiziologic subiacent.

Watson neagă categoric rolul dominant al activităţii nervoase superioare şi întreg centrul de greutate al activităţii fiziologico-psihice este deplasat de la centru spre efector. Totul se reduce la mecanismul S - R, în afara căruia nu mai exista nimic; Watson ignora faptul că între S şi R se interpun o serie de procese nervoase intermediare care pot intensifica sau atenua reacţia.

E. C. Thorndyke (1913,1932) este cunoscut ca exponent al teoriei întăririi legăturilor, subliniind natura comportamentală a conexiunii S-R, formulând legea efectului ca factor principal al întăririi, în cazul unei stări de satisfacţie. Învăţarea apare ca urmare a unei probabilităţi crescute de apariţie a răspunsului în prezenţa unei situaţii, ca urmare a fixării preferenţiale, în dauna altora. E.C. Thorndyke a caracterizat *comportamentul de încercare-eroare,* în care prima apariţie a actului întărit, deci învăţat, se produce ca urmare a diferitelor răspunsuri posibile la situaţia stimul (învăţarea prin

selectare şi conexiune). Confruntat cu o situaţie nouă şi dacă are şi motivaţia necesară, cel ce învaţă se angajează în diverse "încercări" în vederea obţinerii unei satisfacţii. Mai curând sau mai târziu, dar în mare măsură din întâmplare, el dă o serie de răspunsuri de natură să ducă la satisfacerea trebuinţei. Răspunsurile specifice care sunt imediat urmate de satisfacerea trebuinţei (de exemplu hrana) se dovedesc mai "rezistente" decât altele, în timp ce răspunsurile nespecifice tind să-şi scurteze durata sau să dispară complet. La încercări ulterioare aceste "erori" slăbesc treptat, până la încetare, în timp ce răspunsurile corecte se întăresc progresiv.

B. F. Skinner (1935, 1938) se situează tot pe poziţiile behaviorismului, ale faptelor observabile fizic, fără analiza substratului fiziologic. El împarte comportamentul în comportament *de răspuns*, când un stimul cunoscut produce un răspun şi comportament *operant*, când apare un răspuns spontan pentru un stimul care nu se cunoaşte sau nu este controlat de experimentator. În primul tip de comportament se aplică schema condiţionării clasice pavloviste, iar în cel de al doilea, unde condiţionarea răspunsului se leagă de întărire, condiţionarea este instrumentală sau operantă.

Un exemplu va facilita înţelegerea acestui tip de învăţare: animalul de experienţă este închis într-o cuşcă unde se află un dispozitiv de declanşare a hranei. Când animalul acţionează (întâmplător) dispozitivul, apare hrana. După un număr de încercări el învaţă cum trebuie să acţioneze pentru a obţine hrana. Între răspunsul condiţionat (acţionarea mecanismului) şi întărire (hrana) nu este o legătură naturală, căci animalul a acţionat întâmplător. Acest răspuns nu este de tip salivar, ca în condiţionarea clasică, ci este de tip operant, prin faptul că determină apariţia hranei; el are, deci, efect asupra mediului care "răsplăteşte" organismul pentru producerea acestui răspuns. Comportamentul este produs deci de organism, nu de stimul. Skinner cercetează, în continuare forţa operantă a răspunsului prin probabilitatea (măsurabilă în ore) a reapariţiei lui pe baza unor trebuinţe (de exemplu, foamea).

Aplicând teoria sa de învăţare la individul uman, Skinner a construit maşinile de învăţat de tipul programării lineare, la care întărirea este secundară (laudă, apreciere) în raport cu întărirea primară (hrană); cunoaşterea rezultatelor în instruirea programată reprezintă un întăritor secundar.

E. R. Gutherie (1935) prezintă una din teoriile cele mai simple ale condiţionării clasice, numită şi condiţionarea prin *contiguitate.* Învăţarea nu provine din întărire, ci din contiguitate: un răspuns care a apărut în prezenţa unei combinaţii de stimuli va tinde să reapară într-o situaţie care produce stimulii respectivi. Recompensa sau satisfacţia nu măreşte posibilitatea producerii răspunsului, dar reduce posibilitatea apariţiei unuia neadecvat. Învăţarea apare din stabilirea unui lanţ de conexiuni între stimuli şi "patternurile" mişcărilor.

Clark L. Hull (1943) a dat o altă direcţie explicaţiilor conexioniste ale învăţării, prin teoria reducerii sistematice a tensiunii, pornind de la faptul că organismul se află într-o stare de dezechilibru cu ambianţa. Tendinţa crează o stare de tensiune asociată cu trebuinţa, "energizând" organismul. În acest proces, un obiect, o stare sau o condiţie este realizată, ceea ce face să se reducă tensiunea prin satisfacerea trebuinţelor. Învăţarea reprezintă, deci, consecinţa faptului că trebuinţa este satisfăcută, fie direct, fie indirect. Hull introduce conceptul de *variabile intermediare*, prin care încearcă să formuleze legi precise ale învăţării, care constau din stările persistente ale organismului plasate între recepţie şi execuţie. În procesul învăţării performanţa poate suferi scăderi, ca urmare a inhibiţiei reactive, provocate de oboseală sau durere şi care dispare prin odihnă.

K. W. Spence (1956, 1960) şi ***N. Miller*** (1967) continuă concepţia lui Hull, primul considerând că reducerea tensiunii produce creşterea potenţialului activităţii prin creşterea motivaţiei interne, iar N. Miller consideră că învăţarea urmăreşte, în special, dezvoltarea unei căi efective de reducere a impulsurilor; unele dintre aceste impulsuri erau primare sau instinctive, cum ar fi foamea, setea sau apetitul sexual, în timp ce altele erau considerate secundare şi anume, cele dobândite sau învăţate. În societăţile moderne impulsurile primare apar rar în forma lor iniţială, iar omul se ocupă de transformarea lor în impulsuri secundare, cum ar fi căutarea unui statut social, obţinerea respectului etc.

Teoriile cognitive

Reprezentanţii acestui curent pornesc de la concepţia că învăţarea este un proces ce apare deodată, pe baza unei organizări perceptive şi pe "insight", iluminare bruscă şi înţelegerea relaţiilor date, unde nu atât tiparele de conduită contează, cât orientarea spre scop şi, mai precis, statornicirea scopului spre care există variate căi de acces. Teoriile cognitive îl privesc pe cel care învaţă ca pe un sistem energetico-dinamic care interacţionează cu ambianţa prin ajustări, adaptări, modificări etc. - deci prin învăţare. Schimbările sunt logice şi însuşite sub forma principiilor sau generalizărilor.

Teoria *"gestaltului"* formulată de ***Wertheiner*** (1912, 1954), ***Köler*** (1925, 1929), ***Kofka*** (1924, 1935) afirmă că subiectul percepe relaţiile semnificative din ambianţă, le intuieşte şi le rezolvă. Ambianţa este percepută ca o structură, ca un întreg, subiectul reorganizându-şi experienţa până ajunge la "insight" (iluminare). În învăţare, o însemnătate deosebită revine organizării stimulior ca părţi ale unui întreg şi ale insight-ului, a înţelegerii sensului pe care îl are lumea organizată. Procesul de învăţare constă într-o structurare a impulsului perceptiv într-o configuraţie sau alta, fie printr-o unificare sau mai multe configuraţii, fie printr-o descompunere a unei configuraţii în altele două sau mai multe. Sinteza şi analiza sunt cele două scheme generale după care se

desfăşoară procesul structurării câmpului preceptiv, la baza învăţării urmărindu-se întregirea configuraţiei.

K. Lewin dezvoltă *teoria spaţiului vital psihologic* în interiorul căruia are loc comportamentul. Activitatea individului se desfăşoară în raport de scopuri şi obiective, legate de trebuinţe, care exercită atracţie sau respingeri sub formă de tensiuni. În faţa lor pot să apară bariere, cu efecte de frustrare, ce pot fi depăşite sau nu, ocolite etc. Diferitele atitudini ale subiectului sunt raportate la nivelul de aspiraţie care este determinat de ambianţa comportamentală, structurată după experienţa proprie şi de mediul social care stabileşte ce anume este recompensat şi penalizat.

E. C. Tolman (1932, 19598) este considerat principalul reprezentant al teoriilor cognitive ale învăţării. Concepţia lui este denumită *teoria aşteptării sau a formării sintezelor cognitive.* În timp ce asociaţioniştii reduc comportamentul la minimum de elemente, Tolman vorbeşte de întregul comportament. Dacă la Hull învăţarea constă din întărirea pe care o realizează reducerea trebuinţei, la Tolman învăţarea porneşte de la trebuinţă, dar constă în perceperea de către cel care învaţă a stimulilor care devin "semne" că acţiunea va conduce la satisfacea scopului. Subiectul devine, astfel participant activ în procesul învăţării, organizând stimulii, acordându-le semnificaţie şi răspunzând în consecinţă. Învăţarea reprezintă formarea unor unităţi sintetice sau structuri de tip "gestalt" între datele cognitive. În virtutea acestor structuri apariţia unor fenomene va produce "aşteptarea" producerii şi a altor fenomene care vor fi reacţiile comportamentale ale individului. Ceea ce învaţă subiectul nu este actul, ci mijlocul de a ajunge la ţinta determinată obiectiv, nu relaţiile dintre S-R se deprind în învăţare ci ceea ce se învaţă este locul, cadrul acţiunilor şi nu răspunsul. După această teorie, în cursul învăţării se dezvoltă, mai degrabă, o tendinţă spre a atinge scopul decât, pur şi simplu, mişcările prin care scopul este atins.

Pasul făcut de E.C. Tolman în studiul învăţării, de a fi depăşit cadrul limitat al relaţiei S-R, rămâne important. El a preconizat învăţarea determinată de scop, ceea ce a impulsionat cercetările spre analize mult mai complexe, cu introducerea unui mediator intern, organismul. Modelul de studiu devine relaţia S - O - R. În planul psihologiei umane, aceşti factori interni ţin de întreaga personalitate (P), iar relaţia studiată devine: S - P - R, de unde răspunsurile vor fi întotdeauna o funcţie a interacţiunii dintre situaţii şi personalitate: $R = f(P \leftrightarrow S)$

R. S. Woodworth (1954,1958) consideră învăţarea ca un proces de constituire a structurilor cognitive, structuri cu caracter secvenţial: organismul învaţă că S1 este urmat de S2 ș.a.m.d. Aceste evenimente devin semnale unele pentru altele, iar reacţiile declanşate sunt în funcţie de semnificaţia lor; ele au un caracter pregătitor pentru evenimentele următoare.

Teoriile acţiunii

Grupăm în acest curent câteva din concepţiile moderne care se referă în mod deosebit la învăţarea umană, ceea ce le conferă trăsături particulare în raport cu majoritatea celorlalte teorii care au rezultat din studiul comportamentelor animalelor. Ele se caracterizează prin aceea că iau în considerare comportamentul, conduita din perspectiva generală a dezvoltării.

J. Piaget (1947, 1959) consideră învăţarea ca proces de achiziţie realizat prin mijlocirea experienţei anterioare. Ea poate consta atât în formarea de deprinderi, cât şi în învăţarea legilor fenomenelor. Învăţarea este fundamentată de către Piaget pe procesele de *asimilare şi acomodare*, considerate părţi ale unui proces unitar şi echilibrat calitativ. Asimilarea reprezintă modificările impuse de organism obiectelor lumii înconjurătoare, iar acomodarea - modificarea comportamentului individului în raport cu cerinţele externe. Învăţarea este transformarea unei scheme de acţiune senzorio-motorie sau cognitiv-reacţională, ce tinde iniţial să asimileze obiectele prin încorporarea la conduită, dar care poate fi şi o tendinţă compensatorie de acomodare a individului la obiectele care "rezistă asimilării". Faza de asimilare reprezintă învăţarea sub forma transferului, iar faza de acomodare reprezintă învăţarea sub forma generală a modificării schemelor reacţionale sub efectul reuşitei. Pentru Piaget motivaţia este inclusă în însuşi acest dublu proces de asimilare - acomodare. "Formele elementare ale deprinderilor provin din asimilarea unor elemente noi la schemele anterioare care, în speţă, sunt scheme reflexe…Asimilarea unui element nou la o schemă anterioară implică, deci, la rândul ei integrarea acesteia într-o schemă superioară." (Piaget).

În cazul apariţiei discordanţei între schemă şi subiect sau situaţie, se produce o reechilibrare între asimilare (prin încorporarea mai mult sau mai puţin deformată a obiectului pentru a corespunde schemei iniţiale) şi acomodare (modificarea schemei înseşi pentru a se potrivi la obiect).

Învăţarea, ca de altfel întreaga dezvoltare a individului, are la bază fenomenul echilibrării active dintre subiect şi obiect, ceea ce i-a determinat pe psihologi să numească această teorie a lui Piaget drept *"teoria echilibrării"*.

A. N. Leontiev, P.I. Galperin (1947, 1957) au contribuit la formularea *teoriei acţiunilor intelectuale* (mentale). Pornind de la ideea unităţii conştiinţei cu activitatea, ei arată că procesul formărilor acţiunilor se desfăşoară în etape, activitatea psihică fiind rezultatul transformării unor acţiuni materiale exterioare în planul reflectării, adică în planul percepţiei, al reprezentării şi al noţiunilor.

Acţiunea umană are patru proprietăţi primare: 1 nivelul la care se efectuează (acţional în plan exterior cu obiectele, în planul verbalizării,

interior la nivel mental); 2 măsura generalizării ei; 3 completitudinea operaţiilor efectiv îndeplinite; 4 măsura automatizării ei.

Etapele învăţării acţiunilor mentale sunt următoarele:

-familiarizarea cu sarcina: etapa consituirii reprezentării preliminare a sarcinii;

-execuţia acţiunii, materializarea ei;

-trecerea acţiunii în planul vorbirii cu glas tare, fără sprijinul obiectelor;

-transferarea acţiunii din plan verbal în plan interior, expunerea liberă în gând a acţiunii;

-formularea acţiunii intelectuale în limbaj interior; formula verbală este redusă, concentrată, decurge automat.

Formarea acţiunilor mentale constituie fundamentul formării celorlalte procese psihice.

Alte teorii ale învățării

Psihologia învăţării consemnează o serie de teorii alături de cele clasice, care reflectă puncte de vedere diferite:

Teoria neuro-fiziologică (***Lashley, Hebb***) care prezintă mecanismele neurologice ale învăţării din care reţinem ipoteza *recrutării neuronilor* pentru un anumit circuit şi a legii "*primul venit, primul servit*".

Teoria asociaţiilor verbale (***H. Ebbinghauss,*** 1913) elaborată în legatură cu cercetările asupra memoriei când s-a demonstrat că înregistrarea unei silabe este puternic influenţată de prezenţa altor silabe. Cercetările ulterioare au scos în evidenţă faptul că învăţarea unei singure asociaţii dintr-o întreagă succesiune este puternic influenţată de interferenţa altor asociaţii. Acesta este un argument pentru cele mai multe cazuri de învăţare verbală ce intervin în viaţa individului.

Teoria cibernetică reprezentată de ***Skinner, Landa, Zapan-*** a mecanismelor comune în organism şi maşini, în care fundamental este conceptul de feed-back ca element a autocontrolului şi autoreglării.

Teoria instruirii **a lui *J. K. Brunner*** (1965) care apreciază că dezvoltarea intelectului este dependentă de instrumentele folosite, educaţia necesitând să asigure elaborarea proceselor şi funcţiilor psihice prin activităţi care le solicită specific. În acest sens, o bună instruire trebuie să îndeplinească următoarele condiţii: să realizeze predispoziţia pentru învăţare; să structureze cunoştinţele astfel încât să fie cât mai repede înţelese, să stabilească ordinea cea mai eficientă a materialului de învăţat; să precizeze natura şi ritmul recompenselor şi pedepselor.

După cum s-a putut remarca din trecerea în revistă a acestor teorii asupra învăţării, fiecare este susceptibilă de remarci critice.

Teoriile asociaţioniste sunt în mare măsură explicative, se referă la tipurile simple de învăţare, în timp de teoriile cognitive explică. cu deosebire, fenomenele de învăţare mentală.

Reţinem contribuţia asociaţionistilor la studiul comportamentului care a reuşit să degaje anumite zone ale cunoaşterii rolului indicaţiei şi informaţiei în organizarea acţinii de învăţare, precum şi evidenţierea importanţei învăţării interioare, acea tendinţă a subiectului de a aplica la o situaţie nouă metodele care i-au reuşit în cazul altor probleme, ceea ce poate facilita soluţia, prin transfer pozitiv sau, dimpotrivă, o poate influenţa negativ, prin interferenţă.

Pentru formele superioare de învăţare teoriile cognitive au construit modele matematice, cuprinzând într-o ecuaţie algebrică elementele caracteristice ale strategiei învăţării. Dar această teorie matematico-deductivă se concentrează, mai ales, asupra relaţiilor de contiguitate din procesul memoriei mecanice, oprindu-se departe de mult mai importantele legături logice. Axiomele acestor teorii nu reuşesc să exprime legăturile cu sens creator care se situează în prim plan în procesul învăţării umane.

Orice învăţare presupune procese psihice de cunoaştere şi de reglare efectorie a comportamentului. Cel mai simplu model teoretic este dat de teoria S-R în care învăţarea este un anumit tip de răspuns la o stimulare oarecare. Psihologia modernă a depăşit acest gen de interpretare, scoţând în evidenţă, în mod deosebit, variabila intermediară, activităţile şi particularităţile subiectului. Fiecare dintre aceste variabile - stimul, subiect, răspuns, în funcţie de condiţii au pondere diferită în învăţare.

- *Veriga cognitivă* a învăţării are drept componente o verigă senzorială şi una logică.
- *Veriga senzorială* are la bază activitatea analitico-sintetică a scoarţei cerebrale, procesele senzoriale desfăşurându-se după mecanismul reflexelor condiţionate. Planul senzorial al învăţării cuprinde atât orientarea în mediu cât şi orientarea în situaţii şi detectarea informaţiilor esenţiale pentru dirijarea activităţii. Transmiterea şi recepţionarea informaţiei depind de:

-structura şi calităţile analizatorilor, de fineţea procesului de diferenţiere la capătul central al acestora, acest proces fiind perfectibil prin învăţare;

-factori subiectivi: interese, atenţie, obişnuinţa de a detecta semnale, priceperea de a sesiza indicatori esenţiali în perceperea unei situaţii şi anticiparea modului ulterior de evoluţie.

-experienţa anterioară a subiectului, semnificaţia pe care o are pentru el noua informaţie receptată.

- *Veriga logică* o găsim prezenţa, în forma rudimentară şi în învăţarea specifică a animalelor superioare, dar ea este proprie omului, ca fiinţă înzestrată cu limbaj. Acestei verigi îi revine sarcina de prelucrare, la nivel central, a datelor

provenite atât de la "intrarea" sistemului, cât şi de la "ieşirea lui". Ca moment central în reglarea comportamentului ea cuprinde procesul gândirii operaţionale, rezolvarea problemelor, luarea deciziilor, procesele mnemice şi limbajul.

- *Veriga efectorie – motorie*. Având în vedere gradul de complexitate al organismului uman, reacţia motorie nu va traduce direct stimularea din exterior, ci numai în dependenţă de starea internă a organismului şi, în mod special, de subiectivitatea acestuia, care înseamnă motivaţie, voinţă, raţiune, decizie, afect.

Actul motric este expresia exteriorizată, obiectivată a unei decizii mentale, condusă de un program sau o imagine. Rolul verigii efectorii nu se încheie sau nu poate fi redus la simpla execuţie exterioară a actului învăţat, deoarece are rol şi în reglarea inversă a verigilor care au precedat-o, făcând posibilă corecţia imaginii ideo-motorii şi chiar a procesului de dobândire a informaţiei. Încă din 1935 P. K. Anohin a descris acest fenomen, numit *al aferentaţiei inverse.*

Învăţarea este concepută de psihologia modernă ca o sinteză integratoare a verigilor cognitivă şi efectorie, puse în funcţie de o situaţie, de o relaţie a omului cu ambianţa şi care necesită o adaptare cu caracter de relativă constanță. În acelaşi timp, învăţarea înseamnă şi restructurarea elementelor acestor verigi, deoarece orice adaptare este o modificare a comportamentului; în cazul învăţării modificarea este durabilă, determină creşterea eficienţei actului şi, implicit, un grad superior de adaptare, el însuşi susceptibil de progres pe calea unor noi restructurări a mecanismelor intime psiho-comportamentale.

TIPOLOGIA ÎNVĂŢĂRII

Susţinătorii variatelor teorii ale învăţării şi-au exprimat punctele de vedere şi cu privire la tipurile de învăţare. Enunţăm câteva dintre posibile clasificări sub rezerva fragilităţii criteriilor de clasificare.

După criteriul destinaţiei diferenţiem învăţarea *teoretică* şi învăţarea *practică.* Prima are ca obiectiv lărgirea câmpului de cunoaştere prin achiziţii în plan conceptual, iar cea de a doua urmăreşte formarea şi dezvoltarea unor capacităţi şi deprinderi de acţionare şi transformare a realităţii înconjurătoare.

În raport de experienţa de cunoaştere a subiectului diferenţiem învăţarea *empirică* şi învăţarea *ştiinţifică*. Învăţarea empirică presupune efort propriu de găsire a unor soluţii, informaţii, modalităţi de reacţie prin contactul nemijlocit cu realitatea, fiind o învăţare autocondusă, în timp ce învăţarea ştiinţifică este heterocondusă, mediată, dobândită din experienţa altora, urmărindu-se ca prin mijloace logice să se ajungă la descoperirea unor adevăruri stabile.

După schemele operatorii implicate putem identifica învăţarea *euristică* şi învăţarea *algoritmică*. Învăţarea euristică presupune căutare şi descoperire, efort în care se valorifică calităţi superioare ale gândirii: flexibilitatea, divergenţa, spiritul critic care condiţionează atitudinea şi capacitatea creativă. Învăţarea algoritmică, utilizând reguli sisteme de acţionare aplicabile unor situaţii tipice, asigură obţinerea unor soluţii rapide şi eficiente în confruntarea cu situaţii asemănătoare.

În funcţie de treptele cunoaşterii implicate prioritar, identificăm învăţarea *senzorială, logică, motrică*. Învăţarea senzorială presupune realizarea unor modificări structurale la nivelul analizatorilor, mai ales prin schimbarea pragurilor senzoriale, ca urmare a contactului nemijlocit şi repetat cu obiectele sau fenomenele. În învăţarea logică se angajează procesele cognitive raţionale (gândirea şi limbajul) care conduc la obţinerea unor soluţii la situaţii problematice, la descoperirea unor principii sau reguli, la formularea unor concepte. Învăţarea motrică apare ca o modalitate de formare a deprinderilor, precum şi de perfecţionare a variatelor tipuri de mişcări.

În funcţie de nivelul sistemului psihic implicat se poate diferenţia învăţarea *conştientă, subconştientă şi inconştientă.* Învăţarea conştientă presupune formularea anticipativă a scopului cognitiv, selectarea mijloacelor oportune pentru atingerea acestuia, identificarea motivelor care declanşează, susţine şi orientează activitatea de învăţare. Învăţarea subconştientă caracterizează formarea unor mecanisme automatizate, stereotipe ca urmare a exersării, asigurând şi fenomenele de transfer şi interferenţă la nivelul deprinderilor. Învăţarea inconştientă nu diferenţiază între scop, mijloc şi

motiv, nu presupune efort voluntar, se realizează atât în stare de veghe, cât şi în timpul somnului.

În funcţie de natura rezultatelor învăţării putem disocia învăţarea *informativă* şi învăţarea *formativă*, cea dintâi fiind responsabilă de achiziţiile realizate în planul cunoştinţelor, de formarea concepţiilor, a culturii generale şi de specialitate, iar cea de a doua are ca rezultat formarea de capacităţi, aptitudini, talent, comportament.

Potrivit gradului de valorificare a experienţei dobândite învăţarea poate fi *individuală*, limitată în timp, perisabilă şi învăţare *socială*, expresie a unei experienţe social istorice care se conservă şi se transmite sub formă de tradiţii, obiceiuri, convingeri, mentalităţi, practici.

Tipologia învăţării potrivit concepţiei lui R. Gagné

Alături de tipologiile enunţate anterior, R. Gagné a introdus în 1965 un model fundamentat pe ipoteza că pot fi găsite ecuaţii de transformare corespunzătoare pentru a trece de la un nivel de învăţare la altul.

În concepţia lui R. Gagné dezvoltarea umană apare ca efect, ca schimbare de lungă durată, pe care subiectul o datorează atât învăţării cât şă creşterii. Învăţarea nu se face oricum, ci se bazează pe o serie ordonată şi aditivă de capacităţi. Ierarhizarea acestor capacităţi se face în baza criteriului trecerii succesive de la învăţarea capacităţilor simple, la cele complexe, generale.

Întreg ansamblul de capacităţi pe care-l posedă subiectul reprezintă condiţiile interne. Acestea se deosebesc de condiţiile externe a căror acţiune este independentă de subiect. Având în vedere varietatea condiţiilor externe, R. Gagné consideră că există tot atâtea forme sau tipuri de învăţare.

Principalele tipuri de învăţare sunt:

- *învăţarea de semnale;*
- *învăţarea stimul-răspuns;*
- *învăţare de tipul înlănţuirilor;*
- *învăţarea asociativă-verbală;*
- *învăţarea prin discriminare;*
- *învăţarea noţiunilor;*
- *învăţarea de reguli sau de principii;*
- *rezolvarea de probleme.*

Învăţarea de semnale este larg răspîndită atît la animale cât şi la om. Condiţia esenţială pentru ca învăţarea semnalului să aibă loc este să se asigure o prezentare aproape simultană a două forme de stimulare:

-stimulul care produce o reacţie generală, de genul aceleia pe care suntem interesaţi să o obţinem;

-stimulul - semnal.

Pentru ca învăţarea de semnale să se realizeze, trebuie să existe un reflex necondiţionat, de tip emoţional din partea celui care învaţă. Acest răspuns emoţional este general, difuz, are caracter involuntar şi nu este sub control conştient. De exemplu, o emoţie negativă de frică este însoţită de accelerarea bătăilor inimii, contracţia vaselor sanguine, modificarea conductibilităţii electrice a pielii etc. Acestea pot forma o legătură de tipul S-R când o succesiune de evenimente este repetată de mai multe ori.

Condiţiile pentru învăţarea de semnale pot fi controlate şi extern:

-stimulul semnalizator şi stimulul necondiţionat trebuie prezentaţi într-o succesiune strânsă: de la 0,5 până la 1,5 secunde;

-este necesară repetarea perechilor de stimuli, numărul de repetări variind în funcţie de răspunsul implicat şi de intensitatea cu care este produs.

Învăţarea de semnale corespunde tipului răspunsului clasic condiţionat, fundamentat de experienţele realizate de I.P. Pavlov. Acesta a sesizat două niveluri în procesul de elaborare al proceselor necondiţionate: cel al percepţiei pure, în care excitantul necondiţionat este o caracteristică a obiectului, excitantul condiţionat putând să devină semnul obiectului, semn care poate fi transpus în cuvânt, limbajul devenind aici un al doilea sistem de semnalizare. Cu al doilea sistem de semnalizare reflexele condiţionate la om pot să fie dictate de semnificaţia cuvintelor care ar răspunde obiectelor şi situaţiilor. În şcoală elevul îşi formează o serie de reflexe condiţionate prin asimilarea de către acesta a consemnului verbal care declanşează reacţia adecvată; acesta este posibil prin inhibarea tuturor celorlalte zone excitate (dorinţa de a vorbi, de a se mişca etc), iar excitaţia se concentrează numai asupra unei sarcini-efectuarea gestului necesar.

Învăţarea stimul-răspuns

Acest tip de învăţare face posibil ca individul să realizeze o acţiune atunci cînd doreşte să dea un răspuns precis la un stimul discriminat.

Ed. Thorndike l-a denumit învăţarea prin încercare şi eroare, Skinner, învăţarea operantă, Kimble, învăţarea instrumentală.

Aşa cum arată şi denumirea acestui tip de învăţare se desprind două caracteristici:

-o astfel de învăţare se referă la o singură legătură între stimul şi răspuns, nu la legături multiple în lanţ sau difuze;

-stimulul şi răspunsul apar total legaţi unul de altul într-un mod care are loc în învăţarea de semnale. Acesta este un mod de învăţare care implică producerea unor mişcări precise ale aparatului osteo-muscular ca răspuns la stimuli foarte precişi sau la o combinaţie de stimuli.

O condiţie a învăţării stimul - răspuns este să existe un act terminal care produce satisfacţie (întărire). Această teză a întăririi este unanim acceptată, tehnicienii moderni numind-o *legea empirică a efectului;*

contiguitatea joacă un rol important în acest tip de învăţare: cu cât este mai scurt timpul dintre apariţia răspunsului învăţat şi întărire, cu atât mai repede se va produce învăţarea. Organizarea contingenţelor întăririi în vederea formării de comportamente receptive reclamă timp, răbdare şi o mare atenţie în organizarea succesiunii evenimentelor: momentul întăririi trebuie să urmeze comportamentul învăţat şi nu să-l preceadă; întărirea trebuie să se producă la apariţia comportamentului dorit şi să fie omisă când comportamentul dorit nu apare. Modificarea comportamentului pe calea principiului contingenţei întăririi este un instrument puternic pentru managementul învăţării. Este, de asemenea, notabil că acesta reprezintă un ajutor remarcabil şi pentru schimbarea comportamentului copiilor cu tulburări afective, cu condiţia ca tehnicile întăririi să fie planificate şi desfăşurate cu mare atenţie.

Tehnicile de întărire stau la baza instruirii programate. Vîrsta, ca şi mediul din care provine elevul, influenţează aplicabilitatea şi semnificaţia tipurilor de întărire. Acest tip de învăţare generează, guvernează formarea deprinderilor de pronunţie la copilul mic, de pronunţare într-o limbă străină la adulţi (pentru adulţi, întărirea fiind compararea propriei pronunţii cu cea a unui specialist). Mai mult chiar, o activitate preferată poate servi ca întărire pentru una mai puţin preferată cu condiţia să o facem pe prima dependentă de săvârşirea celei de a doua.

Învăţarea asociaţiilor verbale

Înlănţuirea este un tip special de învăţare larg aplicată la toate vârstele. Are la bază legarea a două sau mai multe reacţii de tipul stimul-răspuns învăţate anterior.

Deşi sunetele individuale pe care omul este capabil să le producă sunt limitate ca număr, modelele pe care le poate combina din sunetele respective sunt de o diversitate virtual nelimitată. Aceste modele se învaţă ca înlănţuiri; cele mai simple înlănţuiri verbale sunt reprezentate prin activitatea de *denumire*. Actul de denumire al unui obiect constituie un lanţ cu cel puţin două verigi; prima dintre acestea este un răspuns cu caracter de observaţie, o relaţie S-R care leagă obiectul ca stimul de sesizarea caracteristicilor acestuia care permite diferenţierea de alte obiecte asemănătoare; a doua verigă este o altă conexiune S-R care permite individului să se autostimuleze pentru a declanşa un răspuns verbal, voluntar.

Dintre condiţiile cerute pentru însuşirea asociaţiilor verbale, cele mai importante se dovedesc a fi:

-învăţarea unei asociaţii de două elemente verbale este puternic influenţată de învăţarea anterioară a discriminării atât a primului cât şi al celui de al doilea termen;

-unităţile verbale trebuie să fie prezentate într-o succesiune potrivită (în funcţie de scopul comunicării, de exemplu "arta îngrijitorului" sau "îngrijitorul artei");

-elevul trebuie să formuleze în mod activ răspunsurile cerute de lanţ, stimulii proprioceptivi devenind o parte din veriga imediat următoare;

-învăţarea să se sprijine pe stimuli externi (de exemplu cuvântul "rogvaiv" pentru reţinerea ordinii culorilor spectrului),

-trebuie să se asigure confirmarea răspunsurilor corecte ca mod de întărire, ca mod de producere a satisfacţiei;

-învăţarea eficientă a unei asociaţii verbale de două elemente necesită folosirea unei *verigi intermediare* cu funcţie de mediere sau de codificare

În învăţarea asociaţiilor verbale pot să apară o serie de fenomene secundare care influenţează productivitatea acesteia. Este vorba de fenomenul de stingere şi fenomenul de generalizare.

Fenomenul de stingere este generat de reducerea numărului de exersări, reducere care coincide cu absenţa întăririi, fapt ce generează erori care conduc în cele din urmă la ştergerea conexiunilor anterior formate între stimul şi răspuns.

Fenomenul de generalizare tinde să îngreuneze învăţarea în cazul în care apar două serii de unităţi verbale asemănătoare din punct de vedere fizic dar diferite ca semnificaţie, similitudinea conducând la elaborarea unui răspuns corespunzător unei unităţi dintr-un lanţ ce tinde să se conexeze, prin generalizare cu stimulul unei unităţi din celălalt lanţ.

Cerinţele de discriminare a fiecărei verigi vor fi dificile; cel de al doilea lanţ este mai greu de învăţat decât primul pentru că tinde să dea naştere unor erori de generalizare. Este caracteristic pentru situaţiile în care învăţarea nu se bazează pe descifrarea sensului, a semnificaţiei asociaţiei verbale, succesiunile verbale fiind concepute ca un simplu proces de înlănţuire.

Diferită faţă de această situaţie este învăţarea verbală cu sens care este superioară celei anterioare datorită următoarelor caracteristici:

-învăţarea substanţei (a ideilor) materialului verbal cu sens se realizează mai repede decât învăţarea aceluiaşi material ca lanţuri verbale care să fie reproduse cuvânt cu cuvânt;

-prin contrast cu reproducerea cuvânt cu cuvânt, reţinerea ideilor se dovedeşte sensibil superioară din punct de vedere al actualizării;

-efectele interferenţei, vizibil prezente în fixarea materialelor fără sens, întârzie să apară în fixarea pasajelor cu sens.

Învăţarea prin discriminare

Învăţarea prin discriminare este termenul prin care denumim procesul pe baza căruia stimulii ajung să exercite un control selectiv asupra comportamentului. Elementul fundamental care va permite să acceptăm că un

organism poate discrimina între doi stimuli este faptul că el poate fi determinat ca în circumstanţe diferite să răspundă diferit şi totodată cu certitudine la acţiunea celor doi stimuli; este vorba de o corelaţie între modificările stimulilor şi cele ale comportamentului.

Variabilele care operează în învăţarea prin discriminare sunt variabile care se referă, pe de o parte la stimuli şi receptarea lor de către organele de simţ, iar, pe de altă parte, la variabile care se referă la condiţiile de motivaţie ale subiectului şi întărirea acestora în scopul de a da răspunsuri variate la variaţi stimuli. Acestea pot fi denumite condiţii de stimulare şi, respectiv, condiţii de performanţă. Subiectul poate să nu fie capabil de răspunsuri diferenţiate, fie din cauză că echipamentul său senzorial nu este capabil să detecteze diferenţele dorite sau pentru că prin această diferenţiere nu obţine nimic din ceea ce doreşte în momentul respectiv.

În învăţarea prin discriminare se impun a fi respectate următoarele condiţii:

-stimulii ce urmează a fi disociaţi în diferite lanţuri trebuie să fie prezentaţi celui care învaţă unul câte unul, astfel încât el să poată reconstitui lanţul fiecăruia dintre ei. În acest caz se va folosi ca sprijin un stimul extern, un comparator, care poate fi concret sau ideativ;

-este necesară repetarea, volumul repetiţiilor necesare crescând cu numărul de lanţuri ce urmează a fi discriminate;

-confirmarea ca formă de întărire a răspunsurilor corecte.

Învăţarea noţiunilor

Unul dintre modurile în care individul poate învăţa să răspundă la grupuri de obiecte este de a face distincţii între ele şi de a încadra obiectul într-o clasă şi a răspunde acestei clase ca întreg.

Noţiunile exprimă într-o formă abstractă şi sintetică rezultatul generalizărilor în gândire a însuşirilor comune unei serii de obiecte şi fenomene de acelaşi fel. Ele redau trăsăturile esenţiale, definitorii, proprii întregii categorii a cazurilor particulare.

Însuşirea noţiunii este un proces care trece printr-o serie de etape, pe măsură ce cunoştinţele noastre despre obiectele şi fenomenele cuprinse în noţiunea respectivă se lărgesc şi se precizează. De aceea, în diferitele momente ale asimilării, conţinutul noţiunii poate să nu fie identic: în etapele iniţiale, în conţinutul noţiunii nu intră întotdeauna ceea ce reprezintă, cu adevărat, însuşirile esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor. Sunt, de asemenea, cazuri în care se realizează fie o restrângere neadecvată a conţinutului noţiunii, fie o extindere nepermisă a acestuia.

Fenomenele menţionate sunt explicabile dacă avem în vedere cele două modalităţi de însuşire a noţiunilor: pe cale *empirică*, numită şi preştiinţifică, pe baza experienţei individuale şi pe cale *ştiinţifică*, în cadrul

sistemului de învăţământ. Dacă pe cale empirică însuşirea noţiunilor se face fără o conştientizare clară şi un discernământ al separării neesenţialului de esenţial, a accidentalului de permanent, dacă se fac generalizări superficiale, noţiunile însuşite pe cale ştiinţifică exprimă esenţialul şi generalul din obiectele şi fenomenele realităţii, ele sistematizează informaţia pozitivă şi se distanţează tranşant de aspectele secundare accesorii ale lucrurilor.

În procesul de învăţământ, baza selecţionării calitative a materialului pe care trebuie să se sprijine însuşirea noţiunilor este necesar să fie fundamentată pe principiul varietăţii şi al diversităţii acestui material. Însuşirea noţiunii presupune, de asemenea, înţelegerea locului pe care-l ocupă noţiunea respectivă în sistemul altor noţiuni, cu determinarea raporturilor de reciprocitate, de subordonare sau supraordonare şi delimitarea noţiunilor.

M. Zlate se referă la caracterul prin excelenţă formativ al procesului de însuşire şi constituire a noţiunilor, caracter ce decurge din:

-elevul preia activ sistemul de cunoştinţe, le prelucrează prin interiorizare, angajând gândirea şi procesualitatea cunoaşterii, devenind, în final, cunoştinţe în calitate de produs autentic al propriei activităţi;

-însuşirea noţiunilor înseamnă, în acelaşi timp, şi însuşirea logicii, a capacităţii de gândire, a sistemului de operaţii aplicat unui anumit domeniu de activitate.

Asimilarea deplină, creatoare a noţiunilor nu poate fi realizată în lipsa înţelegerii acesteia de către elevi.

Înţelegerea constă în relevarea esenţialului din obiectele şi fenomenele lumii materiale fie prin raportarea acestora la o anumită categorie, cunoscută anterior, fie prin clarificarea cauzelor unui anumit fenomen, a apariţiei şi dezvoltării lui. Înţelegerea apare ca un proces de stabilire conştientă a unor legături între vechile cunoştinţe dobândite anterior şi noile cunoştinţe.

Înţelegerea, fie parţială sau aprofundată, se va obiectualiza în activitatea elevilor în două maniere:

-prin cuvinte, în expunerile verbale sau scrise: expunerea cu propriile cuvinte dovedind integrarea noilor noţiuni în sistemul celor deţinute precum şi capacitatea de a folosi noţiunile noi în situaţii variate;

-prin acţiuni, prin aplicarea în practică a noilor noţiuni, ceea ce presupune legătura dintre abstract şi concret, dintre general şi particular.

Învăţarea regulilor

O *regulă* este capacitatea internă care îi oferă individului posibilitatea de a răspunde la o clasă de situaţii - stimul cu o clasă de performanţe, ultima fiind în mod predictibil legată de prima printr-o clasă de relaţii.

O regulă este compusă din mai multe noţiuni. Când individul stăpâneşte regula la nivelul unei abilităţi, el poate identifica aceste noţiuni componente şi poate demonstra că acestea se leagă între ele într-un mod

specific regulii. Aceasta este de o extremă importanţă pentru a face distincţie între însuşirea regulii şi însuşirea enunţului verbal; cunoaşterea formulării verbale nu înseamnă în mod necesar înţelegerea regulii, dar poate fi considerată ca o premisă a acesteia.

Regulile cu cea mai simplă structură formală sunt compuse din două noţiuni, de exemplu: Dacă A atunci B, unde A şi B sunt noţiuni; noţiunea A descrie clasa care trebuie inclusă în situaţia - stimul pentru acest lanţ, în timp ce B se referă la clasa de obiecte care stimulează veriga finală din lanţ.

Elevul sau adultul învaţă, în special, seturi de reguli, ceea ce reprezintă, de fapt, un set organizat de deprinderi intelectuale. Regulile individuale care compun un astfel de set au interrelaţii demonstrabile logic: învăţarea unora constituie condiţii prealabile pentru învăţarea celorlalte, organizarea psihologică a deprinderilor intelectuale fiind reprezentată ca o ierarhie a învăţării compusă din reguli.

În învăţarea de reguli se impun a fi respectate următoarele condiţii:

-condiţia prealabilă pentru însuşirea lanţului de noţiuni care alcătuiesc regula este cunoaşterea noţiunilor, altfel există pericolul ca lanţul noţional sau părţi ale lui să devină simplă înlănţuire verbală.

-afirmarea caracterului general al performanţei aşteptate la finele instruirii;

-sprijinirea învăţării regulilor prin instrucţiuni verbale menite să reactualizeze noţiunile componente;

-elevul să fie solicitat să demonstreze în mod activ regula;

-asigurarea întăririi când regula este formulată exact şi în forma ei corectă.

Rezolvarea de probleme

Problema se declanşează ori de câte ori suntem puşi în faţa unei dificultăţi, ori de câte ori ne confruntăm cu situaţii pentru care nu avem un răspuns imediat, când suntem puşi în dezvăluirea unei relaţii noi, în restabilirea unui eveniment, etc.

Rezolvarea de probleme poate fi privită ca un proces prin care elevul descoperă o combinaţie de reguli învăţate anterior, pe care o poate aplica pentru a ajunge la o soluţie referitoare la o nouă situaţie problematică. Rezolvarea de probleme nu este, totuşi, doar o chestiune de aplicare a regulilor învăţate, ea este un proces care generează o nouă învăţare: când este găsită soluţia problemei se învaţă ceva în sensul că se schimbă capacitatea individului. Ceea ce rezultă din rezolvarea de probleme este *o regulă de ordin superior* care, în consecinţă, devine o parte a repertoriului individual. Dacă se întâlneşte din nou aceeaşi categorie de situaţii, se poate răspunde cu uşurinţă prin actualizare, situaţia nemaifiind privită ca o problemă. Rezolvarea de probleme trebuie, aşadar, considerată o formă categorică de învăţare.

Evenimentele implicate în rezolvarea de probleme sunt:

-prezentarea problemei prin formularea verbală sau practică;

-definirea problemei prin distingerea caracteristicilor esenţiale ale situaţiei problematice;

-formularea unei ipoteze care poate fi aplicată în vederea obţinerii unei soluţii;

-verificarea ipotezelor până la găsirea soluţiei.

Numai primul pas reprezintă un eveniment extern, celelalte evenimente sunt interne, mentale; entităţile cu care se operează sunt reguli: când problema este definită, regulile au fost reamintite şi selectate; ipotezele ce se formează sunt reguli noi, dintre care cea mai izbutită va fi învăţată după ce aplicarea ei a fost testată şi confirmată.

În acest tip de învăţare - rezolvarea de probleme se impun a fi respectate următoarele condiţii:

-elevul trebuie să fie în stare să-şi reactualizeze regulile învăţate anterior care ar fi potrivite noii situaţii;

-contiguitatea regulilor ce urmează să fie îmbinate pentru a ajunge la soluţie cu situaţia-stimul ce pune problema; actualizarea regulilor adecvate situaţiei-stimul;

-dirijarea gândirii elevului cu privire la scopul activităţii şi aspectul general al soluţiei pentru a delimita seria de ipoteze pe care elevul urmează să le verifice în cursul rezolvării;

-folosirea analogiei care sugerează posibilitate unei comunităţi de structură acolo unde nu constatăm de la început decât asemănare exterioară;

-imaginea vizuală care sugerează direcţii posibile de rezolvare; schemele, diagramele de diverse tipuri plasticizează abstracţiile, le fecundează, le vitalizează;

-rezolvarea unei probleme înrudite mai simple;

-rezolvarea problemelor în grup; discuţiile, controversa joacă un rol pozitiv în stimularea gândirii creatoare, argumentarea este mai coerentă, mai exigentă.

ÎNVĂŢAREA MOTRICĂ

Între tipurile de învăţare, atât învăţarea perceptiv-motrică, cât şi cea motrică, ocupă un loc însemnat, datorită faptului că stau la baza unui şir întreg de acte de comportament întâlnite în viaţa cotidiană.

În *învăţarea motrică, elementele exteroceptive, proprioceptive sau raţionale sunt implicate cu ponderi diferite după natura activităţii şi acţiunilor care le compun*. Din această cauză este greu de făcut o diferenţă netă între învăţarea perceptiv-motrică şi învăţarea motrică, elementul perceptiv fiind prezent într-o măsură oarecare şi în manifestarea unor deprinderi închise.

Pe măsură ce învăţarea unei mişcări se realizează la niveluri superioare, indicatorii senzoriali care dirijau acţiunea îşi pierd intensitatea, individul conducându-se după anumite particularităţi ale mişcării, particularităţi fin diferenţiate, care duc la o eficienţă crescută a actului. Învăţarea motrică rezultă astfel dintr-o structurare globală a tutror datelor incluse în procesul perceptiv.

Învăţarea motrică începe încă din stadiul iniţial al dezvoltării copilului, fiind ancorată în reacţiile motrice naturale, înnăscute, care se asociază cu stimulii externi ai alimentaţiei şi îngrijirii materne.

J. Piaget stabileşte etapa inteligenţei senzori-motrice de la 0 la 18/ 24 de luni, considerând-o ca o primă etapă în dezvoltarea mentală a copilului. Desigur, evoluţia psihomotricităţii nu se opreşte aici, ea va progresa pe măsura maturizării şi dobândirii experienţei de viaţă a individului, putând fi considerată ca bază a vieţii de relaţie. Învăţarea mişcărilor este necesară, atât în actele utilitare, adaptative, specifice dialogului cu natura şi cu semenii, cât şi în actele gratuite, de joc.

Motricitatea răspunde în egală măsură nevoilor de dezvoltare şi de integrare socială, învăţarea diferitelor structuri de mişcări fiind legic determinată de cerinţele vieţii. *Învăţarea perceptiv-motrică prezintă aspecte diferite, ea constând din stabilizarea relativă a unor răspunsuri motrice în raport cu datele fenomenelor externe, percepute ca indicatori sau stimulatori ai activităţii*. Montpellier consideră această învăţare ca o adaptare a reacţiilor preexitente la condiţii perceptive schimbate, care implică fie stabilizarea unor coordonări senzori-motrice, fie o creştere a fineţei coordonărilor sau schemelor preexistente. Noile coordonări se formează pe măsura exersărilor, iar deteriorarea acestora, în lipsa solicitărilor specifice. Ceea ce se păstrează, în forme imperfecte, se datorează memoriei motrice şi suportului său verbal, capabil de reactualizare. Învăţarea motrică constă din acte comportamentale în care reacţiile stabilizate sunt dependente de componentele senzoriale proprioceptive.

Învăţarea motrică se diferenţiază de celelate tipuri de învăţare, fiecare gest motric (voluntar) ce compune bagajul nostru motric (mers, scris etc) făcând obiectul unei învăţări rezultată din exersare. Motric învăţăm numai ceea ce experimentăm noi înşine, ceea ce rezultă dintr-o experienţă motrică activă, care conduce la formare unor abilităţi motrice personale

S-au făcut încercări interesante pentru formularea unor teorii ale învăţării motorii, pornindu-se de la obsevaţii şi cercetări experimentale în scopul realizării unor performanţe în activitatea industrială şi în cea sportivă: Henry (1960) subliniază unele aspecte ale obţinerii şi obiectivării performanţei motorii. Fleishman (1967) stabileşte zece factori psihomotori capabili să determine nivelul performanţelor motorii.

Sunt încercări de a corela cunoştinţele teoretice cu problemele practice ale învăţării motrice în domeniul sportului de performanţă (lucrările lui Kohl şi Rieder, 1973, B. Knapp, 1970, Cratty, 1972). Schnabel (1968), Ungerer (1971) care, aplicând principiile cibernetice, stabilesc modelele actuale ale comportamentului sportivului în activitatea specifică, printr-un circuit funcţional senzori-motor.

Alte cercetări vizează factorii determinanţi ai învăţării motorii (premisele fizice, intelectuale, motivaţia, dificultăţile sarcinii) şi metodele speciale prin care ea poate fi ajutată.

Strategia optimizării procesului de învăţare motrică trebuie să pornească de la analiza factorilor care influenţează acest proces.

Conform lui Dave Thompson, aceştia pot fi grupaţi astfel:

- Sarcina (tipul de solicitare)
- Subiectul (ființa umană ca sistem bio-psiho-social)
- Mediul (natural, social, tehnic).

J. B. Cratty (1966) încearcă să explice natura învăţării perceptiv-motorii. Autorul găseşte 3 categorii (nivele) de factori prin care se influenţează procesul achiziţionării deprinderilor motorii şi performanţa rezultată.

Suporturile de bază ale comportamentului

- Nivelul de aspiraţii;
- Abilitatea de a analiza sarcina;
- Nivelul general de dezvoltare;
- Tensiunea musculară.

Abilităţile şi trăsăturile de personalitate

- Calitatea factorilor de forţă;
- Abilităţi perceptive importante;
- Timp de reacţie;
- Viteza mişcării;
- Factori de flexibilitate;
- Abilităţi manuale.

Variabilele unice ale situaţiei performanţiale

- Practica anterioară în sarcini similare;
- Climat emoţional;
- Număr de spectatori;
- Instructajul înaintea şi în timpul performanţei;
- Motivaţia specifică sarcinii.

Modul în care a fost abordată în psihologie problema învăţării motrice atrage atenţia asupra rolului proceselor intelectuale în dobândirea perfomanţelor motorii. Sunt autori care definesc învăţarea motrică din domeniul sportului – de exemplu - ca învăţare inteligentă: Cratty foloseşte termenul de învăţare motrică cognitivă, Epuran pe cel de "învăţare inteligent-motrică".

S-au emis modele pentru învăţarea motrică. Multe dintre ele se bazează pe modalitatea de transfer a informaţiei.

După Fitts şi Posner (1969), învăţarea debutează cu o etapă cognitivă în care subiectul înţelege cerinţele şi modul de a realiza sarcina şi, obişnuit obţine un progres rapid. În etapa a doua, numită etapă asociativă, sunt legate şi coordonate părţile mişcării prin exersare. Este o etapă ce durează mai mult, comparativ cu prima, progresele înregistrate sunt mai lente, dar se finalizează cu o anume performanţă. Automatizarea caracteristică performanţei este efect al exersării.

Pentru Schmidt, învăţarea duce la formarea unor scheme (schema este reprezentarea acţiunii formată prin exersare): o schemă de rapel şi o schemă de recunoaştere. În urma realizării unei mişcări şi ca efect al ei în memorie apar patru "categorii de informaţii":

a. condiţiile anterioare mişcării;
b. parametrii programului motor;
c. rezultatul mişcării;
d. consecinţele senzoriale ale mişcării.

Informaţiile servesc formării schemei de rapel (elementele a-b-c) şi a schemei de recunoaştere (a-b-d).

S-a emis, de asemenea, ideea formării prin învăţare a unor *superprograme.* Acestea conţin invarianţii de mişcare şi au posibilitatea de a determina mişcări asemănătoare.

Corespunzător modelelor de tratare a informaţiilor, R. Rigal prezintă etapele învăţării unei sarcini motrice: cognitivă, preparatorie, activă, evaluativă şi mnezică (fig de mai jos):

- *etapa cognitivă* are ca principală funcţie diminuarea incertitudinii. Cel care dirijează procesul de învăţare (instructorul) demonstrează, explică, organizează mediul şi secvenţele de acţiune pentru ca subiectul să înţeleagă sarcina şi să poată detecta şi prelucra informaţiile;

- *în etapa pregătitoare, răspunsul motric este planificat (subiectul stabilindu-şi tipul de răspuns) şi programat (subiectul stabilind* cum va acţiona). Programarea mişcării porneşte de la experienţa anterioară stocată în memorie pentru a elabora un program motor adaptat, determinând parametrii mişcării;
- *etapa activă* constă în aplicarea programului. Iniţial apare tensiune musculară generalizată şi rezultatul acţiunii prezintă numeroase erori. Acţiunea se realizează pe baza feedback-ului intrinsec (informaţiile senzoriale provenite de la corpul în mişcare). Rol important are cel care învaţă: conştientizarea senzaţiilor produse de mişcare pentru a fi integrate în noile execuţii, participarea atenţiei ş.a.;
- *etapa evaluativă* apreciază rezultatul (feedback extrinsec), performanţa obţinută de subiect;
- în etapa mnemonică, datorită exersării, mişcările se automatizează, devin eficiente, procesele cognitive sunt mai puţin angajate- comparativ cu etapele iniţiale ale învăţării. Este o etapă care poate dura mult, chiar ani. De la controlul preponderent exteroceptiv, caracteristic etapelor iniţiale ale învăţării, se trece la controlul preponderent proprioceptiv. Modelul mişcării rezultat din învăţare (exersare) sub forma schemei motorii apare ca engramă. Când modelul mişcării este selecţionat se transmit comenzile eferente către muşchi.

Mihai Epuran (1976) prezintă un model pedagogic al învăţării motrice. Sub influenţa învăţării actul motric parcurge etapele de:

- pricepere elementară (constând din aplicarea în practică a cunoştinţelor în condiţiile iniţiale ale învăţării),
- deprindere (actul motric este învăţat şi se caracterizează prin indici superiori de execuţie) şi
- pricepere superioară (adaptarea actului motric învăţat la situaţii noi şi la eventualele bariere ce pot să apară în calea execuţiei).

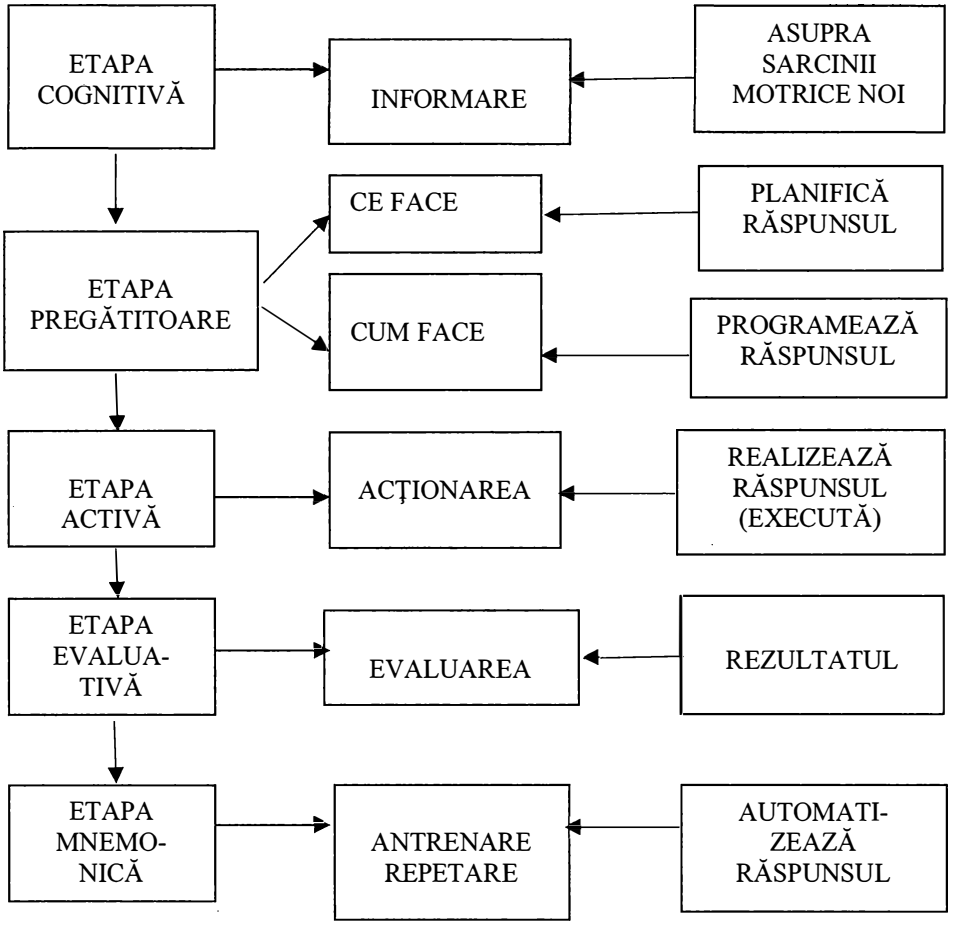

Fig. nr.1 – Etapele învăţării unei sarcini motrice (după R. Rigal, 1998)

EXERSAREA este condiţia învăţării, a trecerii actului motric de la stadiul de act motric neînvăţat la stadiul de act motric învăţat (deprindere), tot aşa cum schimbarea situaţiei şi exersarea în condiţii variate creează supleţea, adaptabilitatea gestului motric (priceperea superioară).

Perfecţionarea gestului motric sub impactul învăţării depinde de numeroşi factori, printre care menţionăm:

- Caracteristici somatopsihice ale subiectului care învaţă;
- Natura sarcinii;
- Caracteristici ale mediului (natural-geografic, social, tehnic) şi particularităţile microclimatului în care se realizează învăţarea.

În activitatea de educaţie fizică şcolară, învăţarea unor acte motrice - de bază sau structurate după tipologia ramurilor de sport- figurează ca obiect central şi specific al procesului instructiv, la care se adaugă şi obiectivul formării unui sistem de cunoştinţe specifice domeniului activităţilor corporale, pe baza cărora actele motrice exersate pot dobândi eficienţă în situaţii tipice sau atipice, prin fenomenul transferului motric şi cognitiv. Activitatea sportivă, fie ea şcolară sau de nivel superior (performanţă), adaugă învăţării motrice paramatri calitativi deosebiţi, determinaţi de existenţa situaţiei competiţionale, de faptul că individul acţionează în condiţii "limită" de solicitare fizică şi psihică.

Deseori, învăţarea în domeniul educaţiei fizice şi sportului este redusă la formarea deprinderilor motrice înţelese doar ca acte automatizate, Acest mod de abordate este simplist, învăţarea acestor acte fiind un proces complex, care unifică într-o sinteză specifică învăţarea motrică şi învăţarea inteligentă.

Rezultă deci, că învăţarea în domeniul activităţilor corporale cuprinde, pe lângă învăţarea gestuală, motrică şi perceptiv-motrică, realizată la nivel de priceperi, deprinderi sau obişnuinţe mortice, şi forme de învăţare inteligentă şi creatoare. Este vorba, deci, de o învăţare complexă, în care modificările comportamentului preponderent motric se realizează prin acordarea schemelor motrice cu celel intelectuale , individul conducând conştient mişcările proprii sau acţionând asupra adversarului, obiectelor sau aparatelor în mod inteligent, utilizând cunoştinţele, deprinderile, aptitudinile în deplin acord cu cerinţele conştientizate ale situaţiei în care se află (Epuran, M., Holdevici, I., *Compendiu de psihologie pentru antrenori*. Bucureşti, Ed. Sport-Turism, 1980; Epuran, M., Horghidan, V., *Psihologia educaţiei fizice*. Bucureşti, ANEFS, 1994).

Deprinderile motrice

În limbajul comun, acest cuvând desemnează activităţi ce includ, în general, o componentă motrică. Ele au la bază repetarea acţiunii, până ce a devenit automatizată. Majoritatea autorilor defineşte deprinderea drept o componentă automatizată a activităţii, manifestându-se, ca atare, drept efect al învăţării, în domeniul comportamentului motor, intelectual sau social. Când acţiunea este impusă de o motivaţie specifică poartă numele de obişnuinţă.

Deprinderea este, după E.R. Guthrie (1952), *capacitatea căpătată prin învăţare, de a atinge rezultatele fixate prin intenţie, cu maximă reuşită, în minimum de timp şi cu consum redus de energie*. Cu aceeaşi accepţiune, termenul apare la B. Knapp *capacitate dobândită de a atinge rezultate determinate cu maximul de reuşită şi energie minimă.*

M. Epuran, care a realizat o amplă prezentare de tip monografic asupra deprinderilor motrice, consideră că *acestea reprezintă "caracteristica de ordin calitativ a actelor motrice învăţate"; "ele sunt componente ale acţiunilor voluntare, care prin exersare dobândesc indici superiori de execuţie: coordonare, precizie, viteză, uşurinţă, plasticitate, automatizare".*

Deprinderile se recunosc după familiarizarea la situaţie şi uşurinţa execuţiei. Acţiunea are eficienţă, este economică. Ea permite executarea cu precizie a actelor motrice complexe care, pentru a fi achiziţionate au cerut repetări numeroase şi efort intens. Mişcarea "deprinsă" se execută prin controlul episodic sau superficial al conştiinţei (P. Popescu Neveanu – 1978).

Prin caracteristicile lor, deprinderile cer o anumită experienţă de tip explorativ şi cognitiv. Aceasta face ca la copil activităţile educative destinate formării deprinderilor (cum ar fi mersul, scrisul ş.a.) să ţină seama de gradul maturizării la nivel perceptiv şi cognitiv, consideră V. Horghidan (2000).

Definirea specificului unei deprinderi motrice presupune considerarea tipului de sarcină şi a perioadei de timp necesare însuşirii depline a sarcinii.

Tipuri de deprinderi motrice

M. Epuran împarte deprinderile motrice în deprinderi autoconduse şi heteroconduse.

Polton (1957) clasifică deprinderile motorii în deprinderi închise şi deprinderi deschise:

- deprinderile închise nu cer adaptarea la cerinţele exterioare sau, chiar dacă aceste cerinţe există, ele sunt previzibile. Marea majooritate a deprinderilor de acest gen sunt reglate pe baza informaţiilor interne, proprioceptive;
- deprinderile deschise *"trebuie să corespundă fie unei serii imprevizibile de cerinţe, care vin de la mediul exterior, fie la o serie foarte dificilă, previzibilă sau nu".*

Între *deprinderile închise* şi cele *deschise* există o serie de *aspecte comune,* consideră V. Horghidan (1980):

- sunt formate prin exersare, pe baza intenţiei subiectului de a-şi perfecţiona execuţia, de a ajunge la un randament superior, printr-o activitate organizată de antrenare;
- necesită un consum economic de efort, de energie;
- se traduc prin acţiuni care sunt controlate slab de conştiinţă.

Deprinderile închise şi deschise se caracterizează însă printr-o serie de note diferenţiatoare.

Caracteristicile principale ale deprinderilor închise sunt următoarele:
- prin învăţare subiectul îşi formează un pattern motor cât mai apropiat posibil cu cel care, teoretic, ar fi cel mai bun, în funcţie de particularităţile sale individuale;
- exersarea tinde să fixeze cât mai bine acest pattern motor (chiar dacă nu întotdeauna rezultatul final se obţine în acelaşi mod;
- cel mai înalt nivel al însuşirii unui astfel de tip de deprindere impune utilizarea tehnicii dobândite, oricare ar fi circumstanţele situaţiei, şi ignorarea semnalelor care vin de la mediul exterior. Chiar dacă sunt cerinţe exterioare capabile să influenţeze deprinderea, ele sunt cunoscute mai înainte, pot fi prevăzute sau au semnificaţie neglijabilă pentru îndeplinirea sarcinii;
- obţinerea unui înalt nivel de perfecţiune în deprinderile închise solicită calităţi motrice şi psihomotrice deosebite: coordonare musculară sincronizată aproape perfect, viteză, rezistenţă. Insuficienţele fizice, psihomotrice sau tehnice nu pot fi mascate;
- cer mult timp şi efort pentru a se forma şi pentru a reduce variaţiile acţiunii.

Deprinderile închise sunt caracteristice unor ramuri sportive ca: haltere, atletism, gimnastică, patinaj.

Printre *caracteristicile principale ale deprinderilor deschise* putem menţiona:
- activitatea motrică este permanent reglată prin situaţia exterioară faţă de care se cere perfect adaptată;
- esenţială este interpretarea mesajelor primite prin receptorii pentru distanţă;
- perceperea şi înţelegerea situaţiilor au rol decisiv în realizarea comportamentului adecvat;
- o supraconcentrare asupra mecanismelor efectoare poate scădea nivelul optimal de performanţă;
- actul motric nu este reprodus în condiţii absolut identice;
- învăţarea trebuie astfel făcută încât să ajute perceperea, descoperirea şi înţelegerea semnalelor importante din timpul activităţii. De aceea o mare parte a antrenamentului trebuie consacrată simplificării şi clarificării acelor date ale situaţiei care sunt determinante pentru acţiune;
- antrenamentul trebuie să urmărească varietatea reacţiilor motrice în scopul perfecţionării tehnice. Cu cât bagajul tehnic este mai larg şi mai variat, cu atât creşte posibilitatea unei reactivităţi mai precise (cu condiţia controlului permanent al situaţiilor);
- marea performanţă în deprinderile deschise solicită capacitatea de a controla situaţii variate şi variabile, calităţi mentale. În *deprinderile deschise* factorii spaţiali şi temporali cer şi angajează calităţi de tipul anticipare (inteligenţa

motrică a subiectului). Acestea pot, uneori, compensa insuficienţele tehnice sau fizice.

B. Knapp (1971) consideră că în sport deprinderile pot fi situate pe o scală în funcţie de particularităţile lor, în raport cu termenii dihotomiei (deprinderi închise şi deprinderi deschise) "formând un continuum". La o extremitate a acestui continuu se află deprinderile în care conformitatea la o secvenţă determinată a actelor motorii este foarte importantă şi la cealaltă extremitate deprinderile în care în fiecare moment activitatea motrică se reglează în funcţie de situaţia externă.

În puncte diferite ale acestui continuum se situează deprinderile conform dominanţei aspectelor motorii sau a celor perceptive. Aşa, de exemplu, probele de viteză pot fi considerate foarte aproape de cele de aruncări, dar aici pattern-ul motor este declanşat de pocnetul de pistol al starterului. Mai departe, pe această scală, pot fi plasate probe ca: înotul de fond, probele atletice de fond, unde elementele de tactică au un rol în condiţionarea victoriei, iar aspectele perceptive şi de înţelegere a situaţiei sunt importante pentru reglarea comportamentului motor.

Formarea deprinderilor motrice

În literatura de specialitate există o serie de teorii asupra formării deprinderilor, a perfecţionării performanţelor motrice, a trecerii de la nivelul de structură motrică neînvăţată la structură motrică învăţată:

a) Etape fiziologice (stabilite de A. N. Krestovnikov): 1. Etapa mişcărilor inutile şi a lipsei de coordonare; 2. Etapa mişcărilor încordate; 3. Etapa execuţiei corecte a mişcărilor; 4. Etapa însişirii detaliate a mişcării.

b) Etape psihologice - În caracterizarea acestor etape se porneşte de la complexitatea actului voluntar şi de la primele momente ale ontogenezei schemelor acţionale de tip senzori-motor. Formarea deprinerilor motrice poate fi considerată în această perspectivă un proces complex, intelectual-motric.

P.A. Rudik descrie următoarele trei etape psihologice ale formării deprinderilor motrice:

1) *Etapa însuşirii preliminare a bazelor exerciţiului*, în care rolul principal îl deţine formarea reprezentării actului motric, pe baza explicaţiei, demonstraţiei şi a primelor încercări de execuţie.

2) *Etapa însuşirii precizate a execuţiei*, în care se produc legarea şi unificarea acţiunilor parţiale, atenţia îndreptându-se asupra corectitudinii mişcărilor şi momentelor cheie ale actului global.

3) *Etapa consolidării şi perfecţionării deprinderii*, în care se realizează diferenţierea proceselor cerebrale şi precizarea raporturilor spaţio-temporale ale acestora.

Fitts formulează şi el trei etape ale deprinderilor:

o *Etapa cognitivă*, de durată relativ scurtă, în care subiectul percepe modelul, instrucţiunile, îşi descrie sieşi execuţia; feedback-ul este elementar, viteza de coordonare este slabă, iar răspunsurile instabile.

o *Etapa de organizare*, în care operaţiile coordinative receptor-efector sunt mai bine organizate prin exersarea până la automatizare. Accentul se pune mai mult pe latura motorie, decât pe cea cognitivă. Se dă atenţie mai mică acţiunilor specifice, indicatorii principali sunt diferenţiaţi, feedback-ul este imediat, viteza şi coordonarea progresează şi deprinderea devine relativ stabilă.

o *Etapa perfecţionării*, care asigură progresul pe o perioadă îndelungată. Elementele singulare sunt înlocuite de mai multe elemente sintetizate, iar activitatea este automată.

Se realizează o combinaţie precisă a caracteristicilor motrice, cognitive şi afective, care conferă stabilitate deprinderii.

Utilitatea practică a etapizării procesului de formare a deprinderii constă în accentul care se pune pe restructurările care au loc la nivelul diferitelor instanţe psihice şi fiziologice, în sublinierea, pentru fiecarea etapă în parte, a elementelor esenţiale de care trebuie să ţină seama pedagogul ce se ocupă de formarea deprinderilor motrice la sportiv.

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE PROIECTĂRII, ORGANIZĂRII ŞI DESFĂŞURĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

În mod tradiţional, prin proiectare pedagogică se înţelege programarea materiei de studiu pe unităţi de timp şi de activitate, a planului calendaristic, a sistemului de lecţii, elaborarea planului de lecţii etc.

În prezent, conceptul de proiectare este mai amplu, fiind exprimat şi caracterizat de alte concepte corelate, ca de pildă: design instrucţional (R. Gagne,1976) sau taxonomia cunoştinţelor (Romiszowski,1981). În efortul actual de modernizare şi optimizare a procesului didactic, menit să asigure creşterea calitativă a activităţii didactice, proiectarea, organizarea, pregătirea şi desfăşurarea lecţiei, ca microsistem ce produce la scară redusă sistemul instrucţional, ocupă un loc central.

Proiectarea este acţiunea de anticipare şi pregătire a activităţilor didactice şi educative pe baza unui sistem de operaţii, concretizat în programe de instruire diferenţiate prin creşterea performanţelor.

Proiectarea didactică a procesului de învăţământ reprezintă ansamblul acţiunilor şi operaţiilor angajate în cadrul activităţilor de educaţie/instruire conform finalităţilor asumate la nivel de sistem şi de proces în vederea asigurării funcţionalităţii sociale a acestuia în sens managerial/global, optim, strategic.

Activitatea de proiectare didactică valorifică acţiunile şi „operaţiile de definire anticipativă a obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor învăţării, probelor de evaluare şi mai ales ale relaţiilor dintre acestea în condiţiile unui mod de organizare al procesului de învăţământ." (Vlăsceanu, L., 1988, p. 249).

Specificul activităţii de proiectare didactică evidenţiază importanţa acţiunilor de planificare - programare - concretizare a instruirii/educaţiei care vizează valorificarea optimă a unei resurse materiale esenţiale: timpul real destinat învăţării, în mediul şcolar şi extraşcolar.

Din această perspectivă, proiectarea didactică intervine în calitate de:

a. proiectare globală, care acoperă perioada unui nivel, ciclu de învăţământ: urmăreşte, în mod special, elaborarea planului de învăţământ şi a criteriilor generale de elaborare a programelor de instruire;

b. proiectare eşalonată, care acoperă perioada unui an de învăţământ, semestru sau a unei activităţi didactice/educative concrete: urmăreşte, în mod special, elaborarea programelor de instruire/educaţie şi a criteriilor de operaţionalizare a obiectivelor generale şi specifice ale programelor de instruire/educaţie.

Eficienţa lecţiei trebuie ghidată nu numai în funcţie de modul de interacţiune complexă a componentelor ei, ci şi de felul cum ea este integrată

în procesul de învățământ, ca sistem și funcționalitate, pentru că în lecție se obiectivează elementele acestuia (obiective, resurse, conținut, strategii și evaluarea rezultatelor).

Activitatea de proiectare didactică implică două operații care intervin în mod global și în mod eșalonat:

A. Operația de definire a criteriului de optimalitate a planului sau a programelor de instruire/educație, realizată:

a) în termeni absoluți prin raportare la standardele de competență și de performanță instituționalizate ca obiective informativ–formative, de nivel maxim, mediu, minim;

b) în termeni relativi, prin raportare la standardele definitivate, ca obiective concrete, la nivelul școlii și al clasei de elevi, în diferite momente ale evoluției acestora.

B. Operația de analiză a componentelor planului sau a programelor de instruire/educație, realizabilă prin stabilirea unor corespondențe între:

a) obiectivele pedagogice asumate;

b) conținuturile pedagogice adecvate la nivel de plan – programe – activitate didactică;

c) strategiile de predare – învățare – evaluare, adaptabile la diferite condiții de învățare interne și externe.

Este recomandat ca în activitatea practică orice cadru didactic să-și pună următoarea întrebare: cum aș putea face astfel încât întotdeauna activitățile didactice pe care le desfășor să fie eficiente? Pentru aceasta este nevoie de o metodă rațională de pregătire a activităților didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total și a improvizației.

Unii autori (Jinga, Negreț, 1994) propun un algoritm procedural care corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine:

- Ce voi face?
- Cu ce voi face?
- Cum voi face?
- Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura *etapele proiectării didactice*.

Prima întrebare ține*ș*te *obiectivele educaționale*, care trebuie fixate și realizate.

A doua întrebare face trimitere către *resursele educaționale* de care dispune sau trebuie să dispună educatorul.

A treia întrebare solicită un răspuns concret privind stabilirea unei *strategii educaționale*, coerente și pertinente, *pentru atingerea scopurilor*.

Răspunsul la a patra întrebare inițiază conturarea unei metodologii de *evaluare a eficienței* activității desfășurate.

Organizarea procesului didactic se desfășoară după anumite principii, are finalități si obiective, derulându-se în mai multe faze și folosind diferite metode și mijloace.

1. Principiile procesului de învăţământ (principiile didactice)

Aceste principii sunt teze fundamentale, obiective, care condiţionează organizarea și desfășurarea activității de învățare. Ele se bazează pe legile învățării (formulate de fiziologi, psihologi și filosofi).

Proces de învățare = activitatea prin care persoana cunoaște realitatea, parcurgând cele două trepte ale procesului cunoașterii - senzorială și logică - aflate în relație.

1.1. Principiul legării teoriei de practică

În activitatea fizică (activități corporale) este o legătură continuă între teorie și practică. Actul motric depinde de actul intelectual și are la bază reprezentări, noțiuni, cunoștințe. Efectuarea
repetată a exercițiilor reprezintă o sursă de informații și precizări pentru actul intelectual, care se îmbogățește permanent. Circuitul act intelectual - act motric (teorie - practică) nu se închide niciodată la același nivel ci, la fiecare revenire, la un stadiu superior, dezvoltându-se în spirală.

Regulă: După explicație – demonstrație și execuție revenim la explicație, completând cu senzațiile pe care le-au avut în timpul efectuării exercițiului respectiv.

1.2. Principiul intuiției

Exprimă cerința desfășurării procesului astfel ca reprezentările și noțiunile pe care și le formează elevii să aibă la bază percepția obiectelor și fenomenelor studiate.

În activitățile corporale acest principiu are o însemnătate deosebită. În formarea deprinderilor motrice caracterul intuitiv este pregnant: individul trebuie să vadă și să simtă mișcarea. Percepția mișcărilor rezultă din colaborarea analizatorilor: vizual, tacti1, auditiv și îndeosebi kinestezic și este condiția de bază în învățarea actelor motrice.

Regulă: Pentru o intuiție cât mai bună, se vor folosi mai multe metode (explicația, demonstrația, comparația, adresându-ne mai multor simțuri).

1.3. Principiul conștientizării și activizării

Conștientizarea facilitează învățarea. Ea se bazează pe motivație. Trebuie înțeles obiectul și finalitatea învățării. Conștientizarea duce inevitabil la activizarea individului. Din punct de vedere fiziologic învățarea se produce prin formarea legăturilor temporare, care se realizează numai în condițiile unei stări active, ale unui tonus ridicat sau moderat al scoarței cerebrale.

În activitățile corporale (practica exercițiilor fizice) activizarea nu este sinonimă cu faptul că persoanele se mișcă. Activizarea presupune dirijarea conștientă a însușirii actelor motrice, pe baza înțelegerii mecanismului mișcărilor și scopurilor.

Regulă: Formarea de motivații puternice și adecvate.

1.4. Principiul sistematizării și continuității

Presupune ca elevii să-și însușească logic, succesiv și continuu cunoștințele, și să-și formeze și perfecționeze deprinderile.

Presupune repartizarea volumului de lucru și eșalonarea lui, de la o lecție la alta și în cadrul lecției.

În practica exercițiilor fizice sistematizarea și continuitatea sunt absolut necesare; actele motrice nu pot fi învățate în mod anarhic ci într-o anumită ierarhie, prin acumulări cantitative și calitative succesive.

Regulă: Stabilirea succesiunilor logice și accesibile.

1.5. Principiul accesibilității

Exprimă necesitatea adaptării structurilor motrice și a metodelor de lucru la nivelul colectivului. Dacă cerințele sunt prea mari, colectivul nu poate executa (asimila); dacă sunt prea ușoare, elevul/sportivul se plictisește, nu mai este interesat.

Reguli didactice:

- Trecerea de la cunoscut la necunoscut (mă bazez pe cunoștințe anterioare)
- Trecerea de la simplu la complex (încep cu elemente componente)
- Trecerea de la ușor la greu (ușor și greu sunt relative; pe măsură ce exersezi nu mai e greu).

1.6. Principiul însușirii temeinice

Presupune repetarea cunoștințelor învățate și utilizarea lor în condiții variate.

Regulă: Repet elementele învățate și le încorporez în diverse structuri, în condiții diferite.

2. Finalități și obiective

Sunt categorii fundamentale care desemnează scopul procesului respectiv (al activității) ca și rezultatele și actiunile concrete la care se intenționează să se ajungă. Ele au caracter specific și formulări specifice pentru fiecare tip de activitate.

Pot fi obiective:

- *pe termen lung (finale)* - exemple: atingerea unui nivel de pregătire care să asigure practicarea independentă a unei anumite forme de mișcare (alergare, înot, schi, un joc sportiv etc.);
- *intermediare* - exemple: executarea corectă sau aplicarea adecvată a unui anumit procedeu tehnic, pas de dans etc.
- *operaționale, pe termen foarte scurt* - exemple: executarea unui exercițiu fizic la anumiți parametri de viteză, forță sau structură.

Stabilirea unor obiective este esențială pentru orice formă de practicare a exercițiului fizic, deoarece toată activitatea se va organiza și desfășura în funcție de aceste obiective, indiferent care ar fi ele. Dacă scopul activității este de relaxare se va organiza activitatea într-un fel, iar dacă este de angrenare și creștere a capacității de efort se va organiza și desfășura în alt fel.

3. Fazele procesului didactic

3.1. Programarea – proiectarea cuprinde:

- Planificarea - stabilirea ciclului de lecții și tematica acestora;
  - eșalonarea mijloacelor ce vor fi folosite;
  - dozarea acestora (număr de execuții, durată, durata pauzelor și conținutul acestora, numărul seriilor etc.)
- Alegerea metodelor;
- Asigurarea condițiilor și a bazei materiale.

3.2. Desfășurarea activității

3.3. Evaluarea activității și a rezultatelor participantilor

Constă în cuantificarea evidentă și aprecierea modului de desfășurare a activității și a rezultatelor practicanților.

Între fazele procesului didactic există relații de dependență și condiționare în ambele sensuri. Exemplu: obiectivele determină o anumită organizare, desfășurare și evaluare, dar ele trebuie să țină seama de condițiile

de desfășurare a activităților, iar rezultatele evaluării pot determina modificarea obiectivelor.

Schematic relația arată astfel:

Obiective → programare → desfășurare → evaluare
↑ ↑

4. Metode didactice

4.1. Metode verbale:

4.1.1. Expunerea - explicație precisă, logică, clară și corectă, ajutând la formarea unor reprezentări adecvate;
- expresivitate: pronunție, intonație, limbaj plastic;
- caracter emoțional, crează o stare optimă de asimilare.

4.1.2. Conversația - formularea de întrebări la care participantul răspunde. Utilizată pentru repetare, fixare, precizarea unor detalii etc.

4.2. Metode nonverbale:

4.2.1. Demonstrația - specifică activităților fizice și sportive;
- să creeze imaginea corectă;
- se execută în ritmuri diferite în funcție de sarcina didactică;
- se execută în oglindă cu fața la participanți, având ca sens dreapta sau stânga executanților (prezintă avantajul că se observă expresia feței, starea fiecăruia, modul de execuție și se pot face corectări), sau cu spatele mai ales când se fac deplasări.

4.3. Lucrul independent

4.3.1. Metode euristice (prin descoperire):
- inductivă – de la particular la general
- deductivă - de la general la particular.

Exemplu: la toate ocolirile în schi greutatea corpului se lasă pe piciorul din vale.
- prin analogie - comparație

Exemplu: lungimea și accentul pasului unui dans este ca și ritmul muzicii respective.

4.3.2. Repetarea: în condiții fixe și variabile.

4.4. <u>Metode de lucru cu colectivul:</u>

- frontal: execută tot colectivul în același timp
- pe grupe: fiecare grupă lucrează ceva
- circuit: ateliere cu sarcini motrice diferite, grupele schimbând atelierul la semnalul conducătorului (durata stabilită anterior) sau după executarea numărului de repetări impuse.

Elementul central în realizarea proiectării didactice este *programa școlară*. Ea reprezintă un document normativ în sensul că stabilește obiective, adică țintele ce urmează a fi atinse prin intermediul actului didactic. Chiar dacă în proiectare sunt obligatorii obiectivele, remarcăm faptul că, adesea, același obiectiv se realizează prin mai multe conținuturi și resurse, după cum mai multe obiective pot fi realizate cu același conținut și aceleași resurse, după cum mai multe obiective pot fi realizate cu același conținut și cu aceleași resurse. Aprecierea acestora este la latitudinea profesorului.

Proiectarea activității didactice presupune:

I. lectura programei
II. planificarea calendaristică
III. proiectarea secvențială (a unităților de învățare).

I. Fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate două sau mai multe obiective de referință. Pentru realizarea obiectivelor de referință, profesorul poate organiza diferite tipuri de activități de învățare. Unele activități posibile sunt recomandate prin programă. Profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activități sau poate construi activități proprii. Atingerea obiectivelor de referință se realizează cu ajutorul unităților de conținut. Profesorul va selecta din lista cu „conținuturile învățării" acele unități de conținut care mijlocesc atingerea obiectivelor.

II. În contextul noului curriculum, planificarea calendaristică se transformă într-un document administrativ formal care repetă modul de gestionare a timpului propus de programa analitică, într-un document de interpretare personală a programei, care asigură un demers didactic concordant cu situația concretă din clasă. Planificarea activității didactice presupune o lectură atentă și permanentă a programei școlare în scopul de a analiza

obiectivele și a inventaria tipurile de activități și resursele necesare. În elaborarea planificării se procedează astfel: 1. Se citește cu atenție programa. 2. Se stabilește succesiunea de parcurgere a conținuturilor. 3. Se corelează fiecare conținut în parte cu obiectivele de referință vizate. 4. Se verifică concordanța dintre traseul educațional propus și oferta de resurse didactice (manuale, ghiduri, caiete). 5. Se alocă timpul necesar pentru fiecare conținut, în concordanță cu obiectivele de referință vizate.

III. O unitate de învățare poate să acopere una sau mai multe ore de curs. Alocarea timpului afectat unei unități de învățare se face prin planificare anuală.

O unitate de învățare este:

- coerentă din punct de vedere al obiectivelor vizate;
- unitară din punct de vedere tematic (adică al conținutului);
- desfășurată în mod continuu pe o perioadă de timp;
- finalizată prin evaluare.

Realizarea unei unități de învățare presupune un demers didactic proiectat de fiecare profesor în parte.

Metodologia de proiectare a unei unități de învățare constă într-o succesiune de etape, înlănțuite logic, ce contribuie la detalierea conținuturilor, în vederea atingerii obiectivelor de referință. Etapele proiectării sunt aceleași, oricare ar fi unitatea de proiectare vizată.

Proiectarea unei unități de învățare se recomandă a fi făcută ținând seama de următoarele:

• centrarea demersului didactic pe obiective (nu pe conținuturi);

• implicarea în proiectare a următorilor factori: • -activități de învățare • -resurse • -evaluare.

ACTIVITATEA DIDACTICĂ. COMPORTAMENTE ŞI STILURI

1. Necesitatea cunoaşterii personalităţii elevilor

Pentru societatea de astăzi, multe din problemele individului tind să devină din ce în ce mai mult, probleme ale societăţii. Efectele extinse ale transformărilor care au loc în dinamica socială determină această schimbare de atitudine. În acelaşi timp, problemele majore ale societăţii, în special problemele cu caracter prospectiv, se înscriu ca probleme ale formării personalităţii individului.

Respectarea individualităţii elevului, formarea şi dezvoltarea în concordanţă cu liniile proprii de dezvoltare ale acestuia devin deziderate cu tendinţă de accentuare permanentă. Se are în vedere faptul că fiecare copil are un fond propriu ereditar şi că dezvoltarea lui are loc în condiţiile specifice de mediu, faţă de care acesta depune efort continu de adaptare.

Preocupările de identificare şi cultivare a specificului individual al copilului sunt justificate şi de prezenţa ştiinţei în acţiunea de orientare şcolară şi profesională care contribuie la înlăturarea întâmplării, neinformării sau a capriciilor în alegerea profesiunii, înlesnind, în acelaşi timp trecerea de la un criteriu constatativ, dogmatic şi statistic la unul formativ dinamic şi interpretativ.

2. Principii de organizare a activităţii de cunoaştere

O cunoaştere corectă a copilului în vederea înţelegerii lui şi a organizării unei acţiuni de conducere, implică o prelucrare, în ansamblu, a datelor obţinute prin investigaţii profunde şi formularea unor concluzii fundamentale pe aprecierea obiectivă a tuturor factorilor implicaţi în dezvoltarea copilului.

Elevul este considerat sub aspectul caracteristicilor sale de personalitate, ea fiind rezultatul interacţiunii dintre fondul său ereditar, condiţiile de mediu în care se dezvoltă şi acţiunile educative exercitate asupra sa. Cercetările psihologice evidenţiază necesitatea de a cerceta copilul *în dependenţă cu condiţiile în interiorul cărora se desăvârşeşte procesul de maturizare*. Copilul şi mediul său alcătuiesc o unitate dinamică în interiorul cărora se desăvârşeşte procesul de maturizare, pe două linii de evoluţie:

-a procesului de socializare, prin care mica fiinţă asimilează experienţa social-istorică;

-a procesului de individualizare, de structurare specifică a caracteristicilor de personalitate.

Necesitatea de a înţelege copilul în ansamblul personalităţii sale impune în investigaţie adoptarea unui *punct de vedere funcţional* ca o consecinţă a dependenţei individului de mediul în care se dezvoltă precum şi

a *metodei longitudinale*, conform căreia evoluţia copilului este urmărită în succesiunea anilor. Se adoptă astfel un *punct de vedere sintetic şi dinamic*, copilul fiind privit în interdependenţa factorilor care alcătuiesc personalitatea sau prin caracteristicile vieţii sale.

Paralel cu metoda longitudinală se poate folosi şi *metoda investigaţiei transversale*, prin care se pot face sondaje asupra aspectelor caracteristice ale anumitor categorii de copii sau cu privire la anumite procese psihice. Studiile transversale permit aprecierea gradului de dezvoltare prezent la anumiţi copii prin raportarea la dezvoltarea copiilor cu care se găseşte în situaţii identice.

3. Metode şi mijloace de cunoaştere a elevilor

Cunoaşterea elevului se realizează prin intermediul *procesului de învăţământ,* şcoala reprezentând pentru elevi un cadru de viaţă şi de muncă în care formele de solicitare condiţionează exprimarea unor aptitudini sau moduri de conduită dintre cele mai variate.

Observarea conduitei elevului constituie un procedeu sintetic în aprecierea personalităţii, manifestarea acestuia fiind spontană, autentică. Valoarea cunoaşterii elevului prin această metodă nu este condiţionată de numărul faptelor înregistrate, ci de corecta lor interpretare. Caracterizările formulate cu privire la copil în urma experienţei zilnice, dar întîmplătoare trebuie considerate simple ipoteze care urmează a fi supuse acţiunii de verificare. Observaţiile profesorului trebuie confruntate cu părerile celorlalţi profesori, cu familia, cu elevii clasei. Aceste informaţii urmează a fi prelucrate, comparate, analizate, supuse unor deducţii, confruntări, inducţii.

Cu valoare deosebită în diagnosticul nivelului de dezvoltare a aptitudinilor unui elev, al nivelului de realizare atins sub diverse aspecte, al intereselor este metoda *analizei produselor lucrărilor*: o schiţă de desen, o compoziţie literară, realizări tehnice, performanţe sportive etc. Produsul activităţii exprimă prin funcţiile implicate o sinteză între fondul nativ şi cel formativ, între îndemânare şi interes sau pasiune, între posibilităţi şi voinţă.

Conversaţia reprezintă un mijloc de a cunoaşte motivaţia intimă a actelor săvîrşite de elevi, a preferinţelor stărilor emoţionale, a nivelului său de informaţie. Corecta desfăşurare a conversaţiei presupune o anumită legătură între elev şi profesor: încredere, apreciere, intimitate, după cum necesită şi un anumit cadru în care să se desfăşoare.

Chestionarul ca metodă de investigaţie solicită subiectul să dezvăluie modurile sale constante de conduită, interese, forme de reacţiune, aspiraţii, aspecte structurale ale personalităţii.

Autobiografia este o metodă simplă la îndemâna oricărui cadru didactic, care oferă posibilitatea de a cunoaşte evenimentele mai importante din viaţa elevilor, cu ponderea pe care ei le-o acordă.

Cu o valoare echivalentă pot fi folosite *autocaracterizările*. Ele permit distingerea atitudinii elevului faţă de el însuşi, trăsăturile sale de personalitate, modul de apreciere a capacităţilor sale, a felului propriu de conduită în relaţiile sociale.

Ancheta permite obţinerea de la colegi, părinţi, profesori, date importante despre elevi, fie cu referire la modurile de conduită ale acestuia, fie aprecieri asupra anumitor caracterisitici de personalitate.

Testul sociometric de personalitate îşi propune să realizeze investigaţii asupra caracteristicilor de personalitate ale elevilor prin intermediul tehnicilor sociometrice care permit relevarea dominantelor psihice.

Utilizate cu discernământ, *testele psihologice* sunt considerate instrumente ale metodei experimentale, necesare stabilirii unui diagnostic psihologic.

Dintre categoriile de teste existente menţionăm:

-teste de inteligenţă (verbale sau neverbale) oferă posibilitatea de a stabili nivelul capacităţilor intelectuale ale elevilor. Apreciind că inteligenţa constituie factorul principal care decide accesul copilului la diferite forme de instruire (fără a subaprecia rolul caracterului, instruirii, etc.) se impune acordarea unei atenţii deosebite diagnosticului acestei variante;

-teste analitice, de diagnostic al unor aptitudini sau abilităţi;

-teste de alegere care diagnostichează varietatea intereselor;

-teste de cunoştinte care oferă posibilitatea de a aprecia nivelul de pregătire al unui elev prin raportarea la nivelul de pregătire al tuturor elevilor care se găsesc pe acelaşi plan de şcolarizare.

Abilităţile consilierului

Pe tot parcursul procesului de consiliere sunt absolut necesare anumite abilităţi fundamentale (capacităţi) care permit desfăşurarea cu succes a activităţilor şi duc la efectele pozitive scontate.

Abilităţile de bază în consiliere sunt: • ascultarea activă • observarea • adresarea întrebărilor • oferirea de feed-back • furnizarea de informaţii • parafrazarea • sumarizarea • reflectarea.

Ascultarea activă

Ascultarea activă este abilitatea de bază în consiliere ce oferă suportul unei bune comunicări între profesor şi elevi. Ascultarea activă este cea care încurajează elevii să vorbească deschis şi liber. Prin ascultare activă se comunică respect pentru ceea ce gândeşte sau simte interlocutorul şi se transmite mesajul nonverbal că este înţeles.

Factori care susţin procesul de ascultare activă:

• comunicarea nonverbală (tonul şi intensitatea vocii, mimica, gestica) să fie adecvată conţinutului şi stării afective a interlocutorului; contact vizual cu interlocutorul, fără însă a-1 fixa cu privirea; asiguraţi-vă că aţi înţeles corect ceea ce v-a comunicat interlocutorul prin formule de genul "Ceea ce vrei tu să îmi spui este că ..."; ascultaţi interlocutorul fără a fi preocupat de răspunsurile pe care doriţi să le daţi; puteţi apela la afirmaţii de genul "hmm", "da", "înţeleg"; nu vorbiţi continuu, daţi interlocutorului ocazia să vorbească şi să pună întrebări; ascultarea să fie autentică - consilierul să fie sincer interesat de problema/subiectul abordat; ascultarea să nu fie evaluativă - nu faceţi judecăţi de valoare în funcţie de propriile atitudini şi convingeri, în termeni de "bine" sau "rău", "acceptabil" sau "neacceptabil", "potrivit" sau "nepotrivit", "interesant" sau "neinteresant";

• nu filtraţi informaţiile în funcţie de interesele şi convingerile dvs. personale;

• nu utilizaţi etichete din dorinţa de a integra interlocutorul într-o categorie; • ascultarea să nu se centreze numai pe mesajul verbal - cele mai multe informaţii le obţinem din mesajele non-verbale pe care le transmite persoana: reacţii vegetative (paloarea sau roşeaţa feţei), tonul vocii, gestica etc.

Deprinderi care trebuie evitate în procesul de ascultare activă: • a fi neatent, a nu urmări ceea ce spune elevul; • ascultarea "de suprafaţă", superficială, când profesorul consilier pare doar că urmăreşte conversaţia, fără să fie însă atent la ceea ce se spune; • a asculta fără a înţelege mesajul şi a nu cere precizări suplimentare; • a repeta în minte care va fi următoarea întrebare; • a întrerupe elevul în mijlocul frazei; • a asculta din conversaţie doar ceea ce aşteaptă profesorul consilier să audă; • a se simţi ameninţat, jignit pentru faptul că elevii au valori diferite de cele ale profesorului; • a reacţiona la subiectele care contravin opiniei proprii a profesorului.

Observarea

Abilităţile de observare permit o înţelegere mai reală a mesajului transmis, a stării afective a interlocutorului. Observarea are doi indicatori importanţi: comportamentul nonverbal (mimică, gestică, voce, modificări vegetative) şi comportamentul verbal (conţinutul mesajelor). Observarea discrepanţei dintre cele două componente oferă de multe ori informaţii suplimentare despre persoana/situaţia în cauză. Dificultăţile în procesul de observare apar atunci când se trece de la simpla observare a unor comportamente la interpretări personale ale acestora cu scopul de a face inferenţe asupra personalităţii elevilor. Efectul acestei abordări greşite este pierderea relaţiei de încredere cu elevii şi a autenticităţii ei. Obiectivul orelor de consiliere nu este o încercare din partea profesorului de a încadra şi eticheta elevii în categorii ci de a le oferi cadrul în care ei să se cunoască mai bine, să

se dezvolte personal, să se respecte pe sine şi să îi respecte pe ceilalţi, să înveţe să ia decizii responsabile.

Adresarea întrebărilor

Interogarea este o metodă invazivă şi, ca urmare, trebuie utilizată cu precauţie în cadrul orelor de consiliere. Profesorul-consilier adresează întrebări elevului sau elevilor pentru a-i ajuta pe aceştia în clarificarea sentimentelor, convingerilor, atitudinilor şi valorilor personale. întrebările pot fi: întrebări închise, justificative, ipotetice şi întrebări deschise. întrebările închise sunt acele întrebări care generează răspunsuri în termeni de "da" sau "nu". Aceste întrebări duc de cele mai multe ori la întreruperea comunicării. Există însă şi circumstanţe în care putem utiliza aceste întrebări -pentru clarificarea unei informaţii concrete. Avantajul major al acestor întrebări este de a focaliza discuţia şi de a obţine informaţii exacte despre un anumit aspect. De exemplu: "Locuieşti cu familia?"sau "Care este jucăria ta preferată?". întrebările justificative ("de ce") sunt întrebări inutile în consiliere, pentru că îndeamnă interlocutorul să identifice cauze sau motive şi nu acesta este scopul consilierii. Acest tip de întrebări sunt asociate cu sentimentul de vină. întrebarea "De ce ai făcut aşa sau de ce ai luat decizia X?" este asociată în mintea unui elev cu "De ce ai făcut un lucru aşa de prostesc?'. întrebările "de ce?" îi fac pe cei interogaţi să fie defensivi şi să nu mai comunice; în situaţiile în care suntem întrebaţi de ce am reacţionat "aşa" ne simţim obligaţi să găsim explicaţii logice sau scuze pentru comportamentul nostru. în loc de a folosi întrebarea "de ce?" se recomandă folosirea întrebărilor deschise de genul "Aiputea să-mi descrii situaţia X?". De cele mai multe ori e mult mai greu să afli de ce ai făcut un anumit lucru decât să răspunzi la întrebarea "Ce s-a întâmplat?". Această întrebare se focalizează pe comportamentul prezent şi permite elevului şi consilierului să analizeze ceea ce se întâmplă în momentul de faţă. întrebările ipotetice sunt utile pentru vizualizarea consecinţelor pozitive sau negative ale unor acţiuni şi pentru luarea în considerare a unor alternative diferite de acţiune (ex. în planificarea vieţii şi a carierei). întrebări de genul "Cum ai vrea să fii peste 5 ani?", "Dacă ai fi o floare, ce ai fî?", "Dacă clasa ta ar fî un instrument muzical, care ar fi acela?" sunt utile în abordarea de început a unor teme ca stima de sine, conflictul, luarea deciziilor. Ele asigură elevilor o stare de confort prin abordarea ipotetică a problemei şi nu prin focalizări specifice sau individuale. întrebările deschise sunt acele întrebări care comunică interlocutorului că este ascultat şi consilierul este interesat de informaţiile pe care le aude. Aceste întrebări îl ajută pe interlocutor să-şi exprime atitudinile, valorile, sentimentele şi opţiunile asupra unei probleme abordate. Prin urmare, este indicat să se utilizeze în cea mai mare măsură întrebările deschise. întrebările deschise facilitează procesul de

comunicare prin invitaţia de a descriere situaţia: "Ai putea să-mi spui mai multe despre ... ?", "Poţi să descrii situaţia X?".

Sugestii pentru folosirea corectă a întrebărilor adresate elevilor: • Folosiţi întrebări care nu conţin fraze lungi. • Folosiţi cuvintele pe care le preferă elevul. • Nu repetaţi întrebările pe care copiii nu le-au înţeles pentru că pot induce sentimentul că au făcut o greşeală; reformulaţi întrebarea. • Nu reacţionaţi la fiecare răspuns cu o nouă întrebare.

Oferirea de feed-back

Oferirea unui feed-back eficient este o abilitate care susţine comunicarea dintre profesor şi elev.

Recomandări pentru oferirea de feed-back: • Feed-back-ul se va focaliza pe aspectele pozitive; el trebuie să fie constructiv şi nu distructiv. Scopul este de a-l susţine şi ajuta pe elev şi nu de a-l evalua sau judeca. • Feed-back-ul trebuie să fie specific şi concret, focalizat pe un comportament specific şi nu pe unul general. Exprimările vagi sau referirile indirecte la comportamentul în general sau la persoană nu îl ajută pe elev. • Feed-back-ul trebuie să fie descriptiv, şi nu evaluativ sau critic. Se recomandă evitarea cuvintelor "bun" sau "rău" şi a cuvintelor care derivă din ele pentru că nu spun nimic de comportamentul specific pe care trebuie să şi-l dezvolte. • Feed-back-ul trebuie oferit pentru acele comportamente şi atitudini care pot fi schimbate. • Feed-back-ul trebuie să ofere alternative comportamentale; dacă se oferă feed-back pentru acele aspecte care nu pot fi schimbate, consecinţa imediată va fi o stare de conflict şi tensiune emoţională trăite de elev. • Feed-back-ul trebuie oferit imediat pentru întărirea comportamentului şi nu după o perioadă de timp. • Feed-back-ul trebuie să se adreseze comportamentului persoanei şi nu persoanei în general.

Furnizarea de informaţii

Profesorul-consilier identifică pe parcursul orelor de consiliere şi orientare care sunt cunoştintele - atitudinile şi abilităţile pe care le au elevii - în funcţie de acurateţea informaţiilor dobândite profesorul oferă informaţii noi, corecte (de exemplu, informaţii despre droguri, boli cu transmitere sexuală). Informaţiile trebuie transmise într-o manieră care duce la înţelegerea acestora. Atunci când se constată lacune informaţionale este important ca profesorul să nu ofere un feed-back negativ elevilor în legătură cu aceste omisiuni sau distorsiuni, să nu critice persoana care le-a exprimat. Acest comportament duce la blocarea comunicării şi astfel profesorul nu mai are posibilitatea de a încuraja atitudinea de curiozitate şi nevoia de cunoaştere din partea elevilor. Nu procesul de evaluare a cunoştinţelor este important în consiliere. Important este cadrul şi maniera interactivă de a furniza informaţiile necesare, astfel ca elevul să poată lua decizii responsabile. Recomandări cu privire la furnizarea informaţiilor: • Folosiţi un limbaj comun cu cel al elevului. • Transmiteţi

informaţii care sunt corecte. • Exploraţi împreună alternativele unei teme, fără a le oferi ca fiind singurele soluţii pentru acea problemă; • învăţaţi elevul să caute singur informaţii şi să le evalueze critic. • Analizaţi şi modificaţi împreună cu elevii informaţiile incorecte pe care aceştia le deţin, oferind argumente pe care le înţeleg şi le acceptă. • Oferiţi informaţii suficiente pentru decizii responsabile.

Parafrazarea

Parafrazarea este abilitatea de reformulare a ceea ce ni se pare esenţial în mesaj. Are ca obiectiv clarificarea aspectelor legate de subiectul sau tema în discuţie. Parafrazarea se realizează prin utilizarea unor fraze care comunică elevilor că mesajul a fost înţeles: "Ceea ce spui tu se referă la ..." "Cu alte cuvinte ... ". Parafrazarea permite totodată şi profesorului să îşi clarifice dacă a înţeles corect mesajul transmis de elevi. Este important ca profesorul să nu utilizeze alte cuvinte sau informaţii, pe care elevii nu le-au transmis în mesaj, pentru a nu da o interpretare personală a mesajului şi pentru a nu influenţa direcţia comunicării. Recomandări pentru utilizarea parafrazării: • Evitaţi să definiţi problemele în locul elevilor. • Nu judecaţi şi nu minimalizaţi ceea ce vă comunică elevii. • Nu utilizaţi sarcasmul sau ironia în feed-back-ul pe care îl oferiţi. • Nu evaluaţi sau interpretaţi ceea ce au spus elevii. • Fiţi sinceri şi nu pretindeţi că aţi înţeles ceva, dacă de fapt nu aţi înţeles sau nu sunteţi sigur că ceea ce aţi înţeles este ceea ce vroiau elevii să vă comunice. • Utilizaţi şi comportamentul nonverbal pentru a comunica acceptarea.

Sumarizarea

Sumarizarea este o modalitate de a concentra într-o manieră organizată cele mai importante aspecte ale discursului interlocutorului. Scopurile sumarizării sunt de a recapitula conţinutul unui discurs sau de încheiere a discuţiei. Sumarizarea se utilizează şi pentru stabilirea priorităţilor şi alternativelor de abordare a unei teme sau subiect sau pentru clarificarea perspectivelor elevilor asupra alternativelor de abordare a acelui subiect. Sumarizarea este utilă şi ca formă de deschidere a unei noi etape a discuţiei pe tema stabilită, reamintind astfel concluziile etapelor anterioare. Sumarizarea se realizează împreună cu elevii şi se clarifică în această fază subiectele care necesită o abordare ulterioară şi cele care au fost deja identificate şi clarificate.

Reflectarea

Reflectarea este exprimarea înţelegerii de către consilier atât a conţinutului informaţional cât şi a stării emoţionale transmise de elev. Uneori este mai relevantă reflectarea emoţiilor decât a conţinutului. Reflectarea dă elevului sentimentul că este ascultat şi că ceea ce exprimă sau trăieşte este important. Scopul fundamental al reflectării este mai ales cel de validare a trăirilor emoţionale ale elevilor. Scopurile reflectării: • să verifice înţelegerea

celor relatate de interlocutor; • să îi comunice interlocutorului înţelegerea şi acceptarea necondiţionată; • să stabilească o relaţie bazată pe încredere.

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ACTIVITĂȚII PROFESORULUI

1. Competența profesională și personalitatea profesorului

Exercitarea profesiei didactice presupune dobândirea a trei categorii de competențe specifice:

- competențe științifice (cultura de specialitate, în pregătirea științifică pe care o are profesorul într-un domeniu strict al realității sau într-o arie curriculară);
- competențe psihopedagogice, legate de „măiestria pedagogică"
- competențe relaționale (capacitatea de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eșaloanele ierarhiei superioare, dar mai ales cu „beneficiarii" – elevi, părinți, comunitate).

Dimensiunile personalității profesorului care își pun amprenta pe eficiența intervențiilor -sale educative sunt următoarele:

a. Competența profesională, ce reunește cultura de specialitate, capacitatea de a transmite cunoștințe și capacitatea de evaluare corectă a elevilor.

b. Profilul psihomoral și cultural, ca rezultat al particularităților caracteriale, dar și al experienței culturale acumulate.

c. Experiența culturală implică totalitatea cunoștințelor de specialitate și un orizont cultural larg.

d. Profilul psihofizic, dat de prestanța și de prezența fizică a profesorului, precum și de mimică și gesturi.

e. Componenta psihopedagogică sau *atitudinea pedagogică*, expresie a unor însușiri precum:

- ✓ *umanismul* și *dragostea față de copii;*
- ✓ *conștiința propriei responsabilități;*
- ✓ *interesul față de* fiecare *elev* în parte;
- ✓ *interesul față de perfecționarea continuă a propriei pregătiri.*

f. Aptitudinea pedagogică, ansamblul acelor însușiri ale profesorului care mediază și modelează atât conținuturile educației și învățării (capacitatea profesorului de a se orienta predominant către instruire, instruire și rezultate sau doar rezultate; capacitatea de a planifica adecvat sarcinile de învățare; aptitudinile organizatorice; abilitățile de comunicare), cât și aspectele formale ale acestora (aptitudinea de a cunoaște și înțelege particularitățile psihologice ale elevilor; capacitățile empatice; spiritul de observație; tactul pedagogic, ca „simț al măsurii" în manifestările comportamentale; flexibilitatea și

capacitatea de adaptare rapidă la situații concrete; stabilitatea emoțională).

Responsabilitățile profesorului derivă din complexitatea funcțiilor sale în cadrul școlii:

- organizarea învățării presupune a concepe situații de instruire stimulative, atractive pentru elevi, a descoperi metodele și procedeele cele mai adecvate, a dezvolta strategii de rezolvare a problemelor și stingere a conflictelor, a crea o atmosferă prielnică studiului;

- funcția de educator (formator); a educa, alături de a instrui, presupune formarea, la elevi, a disciplinei de studiu independent, dezvoltarea abilităților lor sociale și stimularea potențialului și personalității fiecăruia;

- ca partener în educație, profesorul se relaționează cu ceilalți factori educativi, în special cu părinții;

- ca membru al corpului profesoral, profesorul se află în raporturi de colaborare cu toți colegii săi, ceea ce presupune un consens al atitudinilor și acțiunilor tuturor factorilor educativi.

2. Rolurile profesorului

Rolul reprezintă, din punct de vedere social, totalitatea comportamentelor pe care le presupune calitatea de membru al unui grup.

Rolurile profesorului se construiesc pornind de la interrelaționările lui cu diferite grupuri de referință, care îi impun cerințe distincte.

Din perspectiva unor abordări diferite ale acțiunii pedagogice, posibilele roluri ale profesorului sunt:

- ✓ rolul *profesorului executor* (preocupat de punerea în aplicare a obiectivelor didactice, prin cele mai eficiente mijloace);
- ✓ *profesorul empatic* (interesat de problemele emoționale și motivaționale ale elevilor);
- ✓ *profesorul-eliberator al minții elevilor* (factor activ în dezvoltarea armonioasă, cognitivă, afectivă și morală a acestora).

Pornind de la locul profesorului în procesul de învățământ, se pot identifica următoarele roluri:

- ✓ *profesorul, ca expert al actului de predare-învățare* ce poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ;
- ✓ *profesorul, ca agent motivator*, ce declanșează și întreține interesul elevilor;
- ✓ *profesorul, ca lider* al grupului de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici;
- ✓ *profesorul, in ipostaza de consilier*, un observator și îndrumător sensibil al comportamentului elevilor;
- ✓ *profesorul, ca model*, exemplu pozitiv pentru elevi;

- ✓ *profesorul ca profesionist reflexiv*, care studiază și analizează fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă;
- ✓ *profesorul, ca manager* al clasei de elevi.

3. Stilul profesorului și relevanța educațională

Stilul profesorului (stilul didactic) reprezintă totalitatea procedeelor generale și specifice ale activității acestuia, care permit folosirea maximală a calităților și capacităților sale.

În funcție de orientarea profesorului și de participarea sa în activitatea didactică, se desprind patru stiluri:

- o s*tilul emoțional-improvizator,* caracteristic profesorului operativ și intuitiv, variind formele de activitate, dar cu un control scăzut asupra cunoștințelor de specialitate;
- o s*tilul emoțional-metodic* caracterizează profesorul eficient și organizat în procesul instructiv-educativ, stimulativ pentru elevi;
- o s*tilul rațional-improvizator* caracterizează un comportament planificat dar mai puțin inventiv și comunicativ, cu tendințe către prudență și conservatorism;
- o s*tilul rațional-metodic* este orientat exclusiv spre rezultatele obținute de către elevi, conservator în aplicarea mijloacelor și procedeelor didactice.

În funcție de comportamentul profesorului în grupurile de elevi (conducere), s-au identificat trei stiluri:

- o s*tilul autoritar*, inflexibil, cu un control strict asupra tuturor variabilelor implicate în acțiune și generator de un climat tensionant;
- o s*tilul democratic,* permite elevilor să se manifeste și să contribuie activ la îndeplinirea sarcinilor, dar sub supravegherea și îndrumarea atentă a profesorului;
- o s*tilul laissez-faire* - traduce un rol pasiv al profesorului, ezitant și indiferent.

Cele mai bune rezultate în procesul instructiv-educativ sunt obținute de către profesorii caracterizați prin stilul emoțional-metodic sau prin cel rațional-improvizator. Deși în majoritatea cazurilor conducerea democratică este mai indicată, având ca rezultate relații amiabile între elevi, performanțele înalte și acceptarea profesorului de către clasă depind adesea de autoritatea profesorului, de exigența acestuia. Când sarcina este structurată, liderul autoritar se bucură de simpatia membrilor putând determina obținerea unui randament deosebit. De aceea, se apreciază că profesorii eficienți sunt cei ce știu să realizeze un echilibru între controlul strâns și exigent și deplina libertate de decizie a clasei.

4. Efectul expectanțelor profesorului asupra comportamentului elevilor

Efectele expectanțelor (așteptărilor) profesorilor constituie un reper major în analiza interacțiunilor dintre membrii grupului-clasă. Așteptările profesorilor ghidează conduitele elevilor, îi determină să se comporte în așa fel încât să confirme expectanțele inițiale.

Expectanța reprezintă probabilitatea subiectivă privind apariția unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament. Cercetările psihologiei comportamentale au evidențiat faptul că expectanțele și credințele pot influența cursul evenimentelor, în așa fel încât, chiar neadevărate, ele sfârșesc prin a se adeveri. Astfel elevii pot deveni victime ale așteptărilor negative pe care profesorii le au despre ei (efectul Pygmalion).

Potrivit lui Rosenthal, profesorii tind să-i aprecieze în mod favorabil pe elevii pe care-i consideră „buni" și au tendința de a prelungi discuția după ce aceștia au răspuns greșit la întrebări, acordându-le mai multă atenție și făcând uneori sugestii. Conduita nonverbală exprimă o atitudine binevoitoare, în timp ce elevilor considerați slabi li se oferă mai puține ocazii de a învăța elemente noi și li se explică mai puțin elementele dificile. De asemenea, obișnuința profesorilor de a-i lăuda pe elevii preferați, indiferent de performanță, și de a fi critici cu ceilalți, generează conflicte și animozități, erodând coeziunea clasei.

În ce privește comportamentul de răspuns al elevilor „preferați", aceștia caută mai des contactele cu profesorul, chiar și în afara cadrului clasei, decât elevii de la care profesorul nu așteaptă prea mult. Nu lipsit de importanță este și efectul care are drept element principal presiunea socială prea mare exercitată asupra elevului. În condițiile în care elevul se află sub apăsarea propriei expectanțe și sub aceea a profesorului, impactul unui eșec, oricât de neînsemnat, se amplifică, determinând anxietate și scăderea performanței.

Toate aceste consecințe generate de nivelul expectanțelor profesorului influențează calitatea demersului didactic și de aceea cunoașterea și evitarea lor în acțiunile instructiv-educative este esențială.

EVALUAREA ÎN CADRUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Importanța evaluării ca formă de apreciere și diagnostic

Una dintre calitățile cadrului didactic este aptitudinea de a aprecia în mod obiectiv, just și precis, conduita elevului, atitudinea acestuia față de școală, față de sine însuși și față de ceilalți. Dacă relațiile interumane presupun cunoașterea reciprocă a celor care vin în contact unii cu alții, relațiile dintre profesor și elev implică îndeosebi cunoașterea și înțelegerea mutuală a acestora. Aprecierea cunoștințelor, ca și a aptitudinilor, este o formă de diagnostic; ea se exprimă prin calificative, iar numeric, cantitaiv, prin note. Întrucât procesul instructiv-educativ angajează elevul într-o muncă de asimilare a cunoștințelor și de formare a anumitor priceperi și deprinderi, efortul profesorului nu se poate efectua în condiții optime decât orientat fiind de informația completă și obiectivă cu privire la rezultatele școlare ale elevului. Pe baza acestor rezultate, profesorul își dă seama de măsura în care a reușit, în efortul său de predare a cunoștințelor, să se facă înțeles. Este deosebit de important ca nota profesorului să exprime calitatea și gradul de performanță obținut de elev, fiindcă ea reprezintă și pentru elev informația necesară pentru a-și regla efortul său în sarcinile școlare. Nota obținută traduce exigența profesorului și, în același timp, capacitatea elevului de a se ridica la nivelul de exigență cerut, posibilitatea elevului de a răspunde solicitărilor școlare.

Diagnosticul servește profesorului și la orientarea elevului spre formele de lucru cele mai potrivite cu interesele și aptitudinile lui. O notare greșită poate închide drumul unui elev capabil și să decidă promovarea altuia mai puțin apt. O greșeală în notare poate descuraja pe un elev conștiincios și bine dotat, spulberându-i încrederea în sine sau poate sugera altuia o supraestimare, o încredere nejustificată în posibilitățile proprii.

Erorile în notare erodează încrederea candidatului în examinator, a elevului în profesor, influențând negativ atât formarea personalității elevului, cât și munca profesorului. Exprimând o apreciere, nota are un puternic efect educativ: de a ”întări” asociațiile, deprinderile, motivația învățării când este favorabilă, și de ale slăbi, când este negativă.

Nota are funcții diferite: unui elev i se poate acorda o notă de încurajare, un altul este apreciat pentru aptitudinile sale sau pentru efortul susținut etc. Criteriile notării un trebuie confundate.

Dezvoltarea elevului se traduce în aprecieri numerice; examenele și concursurile reprezintă momente importante în procesul continuu de dezvoltare a elevului; de aceea, una dintre cele mai importante îndatoriri ale

profesorului este aceea de a stăpâni știința notării, de a-și forma aptitudinea de a nota.

Sistemul de cunoștințe referitoare la examinare, necesare unui profesor pentru a putea nota cât mai obiectiv, constituie disciplina numită docimologie - de la cuvintele grecești *dokimia* și *dokimasia* (probă), *dokimaso* (a examina), *dokimastes* (examinator), *dokimastikos* (apt de a examina).

Știința notării are ca scop să reducă rolul arbitrarului și hazardului și să sugereze măsuri proprii pentru a minimiza întâmplarea și subiectivitatea în actul de notare. Acest fapt este cu atât mai necesar, cu cât experiența arată că notarea profesorului un corespunde întotdeauna normelor de obiectivitate impuse de importanța notei.

Variabilitatea notării.

Studiul mai amănunțit asupra notării de către profesor a cunoștințelor elevilor arată că sunt încă destule cazuri când nota nu este exactă (conformă cu realitatea), nici precisă (în raport cu sine însăși); același rezultat, oral sau scris, este notat în mod diferit de către examinatori diferiți și, uneori, este apreciat în mod diferit de același examinator, la intervale diferite.

Cauzele variabilității notelor.

Una dintre cauzele cele mai generale care creează deosebiri în notarea aceleiași probe este subiectivitatea examinatorului. Această subiectivitate un poate fi cu totul eliminată și poate avea forma diferite.

a. Variația ponderii acordată răspunsului se manifestă uneori prin ponderea diferită acordată răspunsurilor elevului, exigenței diferite față de conținutul răspunsului. Ceea ce pentru un examinator reprezintă o eroare gravă, pentru altul poate fi ceva neînsemnat. Gravitatea atribuită de examinator răspunsului nu este raportată la media grupei supuse aprecierii.
b. Confuzia dintre informație și aptitudine. Numeroase divergențe între notările profesorilor rezultă din confundarea aprecierii cunoștințelor ca bagaj de informații, adesea memorate mecanic, cu aptitudini, adică cu capacitatea elevului de a dobândi noi cunoștințe și a descoperi în mod independent noi soluții.
c. Fenomenul de ”halo”. Unii profesori pun note mari chiar la răspunsuri mediocre unui elev considerat ca superior la alte obiecte de studiu. Acest fenomen este denumit ca efect de ”halo”.
d. Iradiația sau contrastul. Subiectivitatea examinatorului se manifestă uneori prin fenomenul de iradiație sau contrast. Se întâmplă ca o serie de elevi examinați să obțină aproape toți note bune sau slabe, după ponderea dobândită de un răspuns bun sau slab și exercitată asupra răspunsurilor următoare.

e. Oboseala. Când se examinează serii mai mari de candidați, oboseala contribuie la estomparea diferențierii dintre răspunsuri, ceea ce duce uneori la uniformizarea notării.

Cum se pot corecta aceste cauze ale variabilității notelor?

a. Se cere ca profesorii să fie bine pregătiți pentru sarcina de examinator (docimologie și docimastică) și să aibă cunoștințe elementare de statistică.
b. Se recomandă ca examenele mai importante să aibă întotdeauna o comisie de cel puțin doi examinatori, nota candidatului reprezentând media notelor acestora.
c. Pentru examenul scris este recomandat să se generalizeze principiul dublei corectări, cu fixarea în urma discuției a notării definitive sau, în cazul unui singur examinator, definitivarea notelor în urma aprecierii nivelului mediu al candidaților.
d. Se recomandă folosirea metodei de sondaj pentru a aprecia întinderea cunoștințelor și nivelul candidaților. Trebuie știut faptul că o apreciere obiectivă un este posibilă fără raportarea răsounsului individual la nivelul grupei din care face parte subiectul.
e. Trebuie să ne dăm seama de scopul notării, de deosebirea dintre un prognostic al capacității de gândire și al aptitudinilor și simplul diagnostic al cunoștințelor. Când este vorba despre studii superioare, prognosticul cu privire la aptitudini are prioritate.
f. În genere, se recomandă să nu se dea prea mare importanță detaliilor și unor cunoștințe secundare superflue, ci să se discearnă ceea ce este fundamental, mínimum strict indispensabil, evitând în felul acesta ”strivirea” memoriei prin supraîncărcări trecătoare datorită examenelor greșit concepute.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Ciumăgeanu, M., Sfetcu, R., Suditu, F. (2020) *Self-concept, interpersonal processes, exploratory and health risk behaviors in adolescents – a study regarding student engagement with school*, Journal of Educational Sciences, XXI, 2(42) DOI: 10.35923/JES.2020.2.04, 4_RSE2_2020.pdf (uvt.ro)

Cosmovici, A.; Iacob,L. (1998) *Psihologie şcolară,* Editura Polirom, Iaşi

Cozărescu, M.; Ştefan, L. (2004) *Psihologia educaţiei. Teorie şi aplicaţii*, Editura ASE, Bucureşti

Creţu, T. (2004) *Psihologia educaţiei*, Editura CREDIS, Bucureşti

Cucoș, C. (coord.) (2016) *Psihopedagogie*, Ed. Polirom, Iași

Druță. M. E. (2000) *Psihologia educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

Enache, R. (2019) Managementul clasei de elevi din perspectiva postmodernă, Ed. Universitară, București

Epuran, M., Holdevici, I. (1980) *Compendiu de psihologie pentru antrenori*. Ed. Sport-Turism, București

Epuran, M., Horghidan, V. (1994) *Psihologia educaţiei fizice*. ANEFS, București

Epuran, M., Holdevici, I., Tonița, F. (2008) *Psihologia sportului. Teorie și practică*, Ed. FEST, București

Eysenck, M. (1998) *Descifrarea comportamentului uman,* Editura Teora, Bucureşti

Fitts P.M., Posner, M.I. (1969) *Human performance.* Brooks/Cole, Belmond

Gherguț, A. (2016) *Management general și strategic în educație*, Ed. Polirom, Iași

Golu, P., Golu, F. (2006) *Psihologie - Repere ale unei învăţări raționale,* E.D.P.

Jinga, I., Negreț, I. (1994) *Învățarea eficientă*, Ed. Editis, București

Jinga, I.; Istrate, E. (1998) *Manual de pedagogie*, Editura All educational, Bucureşti

Jinga, I. (2001) *Managementul învăţământului*, Editura Aldin, Bucureşti

Knapp, B. (1971) *Sport et motricité. L'acquisition de l'abilité motrice.* Vigot Frères, Paris

Long, M., (2003) *Psychology of Education*, Bell and Bail Ltd. Glasgow

Miclea, M. (2003) *Psihologie cognitivă* Editura Polirom, Iaşi

Neacşu, I. (1990) *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti

Neacșu, I. (2015) *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Ed. Polirom, Iași

Pantelie, S. R. (2020) *Psychological factors related to the development of the communication competences in the first year of life*, Journal of Educational Sciences, XXI, 1(41) DOI: 10.35923/JES.2020.1.01, RSE_1.pdf (uvt.ro)

Piaget J. (1971) *Naşterea inteligenţei la copil*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
Porumb, I., Negreanu, M.C., Crăciun, A. (2015) *Psihologia educației*, Ed. Universitară, București
Potolea, D., Neacșu, I. (coord.) (2008) *Pregătirea psihopedagogică*, Ed. Polirom, Iași
Sălăvăstru, D. (2004) *Psihologia educaţiei*. Editura Polirom, Iaşi
Schmidt, R.A. (1988) *Motor control and learning. A Behavioral emphasis,* Human Kinetics Champaign
Stan, E. (2009) *Managementul clasei*, Ed. Institutul European
Stănculescu, E. (2013) *Psihologia educației. De la teorie la practică*, Ed. Universitară, București
Tomșa, Gh. (1999) *Consilierea și orientarea în școală,* Casa de editură şi presă Viaţa Românească
Tonița, F. (2011) *Psihologia competiției la nivelul copiilor și juniorilor*, Ed. Discobolul, București
Verza, E., Verza F. E. (2017) *Psihologia copilului*, Ed. Trei, București
Vlăsceanu, L. (1988) *Curs de pedagogie*, (coord.: Cerghit, I.; Vlăsceanu, L.), Univ. București
Zlate, M. (2015) *Introducere în psihologie*, Ed. Polirom, Iași
Zlate, M. (2006) *Psihologia mecanismelor cognitive,* Ed. Polirom, Iaşi

ISBN: 978-606-560-728-6